

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

STÉPHANE GÉLINAS

IMPACT D'UN SUIVI AU CENTRE D'AIDE EN FRANÇAIS SUR LA  
PERFORMANCE SCOLAIRE ET L'ESTIME DE SOI D'ÉTUDIANTS  
ÉPROUVANT DES DIFFICULTÉS EN FRANÇAIS ÉCRIT

OCTOBRE 2001

2150

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*Pour Alice...*

*Une rencontre inévitable..*

*Because you loved me*

## Sommaire

L'estime de soi est jugée par plusieurs auteurs comme un concept central de la compréhension de l'être humain. C'est un concept complexe et multidimensionnel. Coopersmith (1984) la définit comme l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même qui se traduit verbalement et par des comportements significatifs. Des auteurs comme Johnson, Johnson et Taylor (1993) la lient à la performance scolaire de l'individu.

L'objectif de la recherche est de comparer des individus ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français à des individus semblables n'ayant pas suivi ce type de séances afin d'évaluer l'efficacité de ce programme. L'amélioration scolaire en français, l'amélioration de leur score d'estime de soi globale ainsi que celle de leur score d'estime de soi scolaire représentent les points de comparaison utilisés.

Les résultats démontrent que les deux groupes de participants ne connaissent pas d'amélioration significative au niveau des résultats scolaires en français, de leur estime de soi globale et scolaire. Ces résultats permettent une réflexion méthodologique et suggèrent certains changements possibles pour le programme du Centre. La poursuite des études portant sur les effets scolaires et intrapsychiques d'un suivi au Centre d'aide en français s'avère pertinente.

## Table des matières

Sommaire.....	ii
Liste des tableaux.....	v
Remerciements.....	vi
Introduction.....	1
Chapitre premier: Contexte théorique.....	7
1. L'estime de soi .....	8
1.1 L'estime de soi scolaire.....	15
2. La performance scolaire.....	16
3. Relations entre l'estime de soi, l'estime de soi scolaire et la performance scolaire.....	19
4. Le modèle d'aide entre pairs comme moyen d'arriver à améliorer la performance scolaire et augmenter l'estime de soi des étudiants éprouvant des difficultés en français écrit.....	26
5. Hypothèses générales.....	33
6. Pertinence de la présente étude dans le contexte étudié.....	33
Chapitre deuxième : Méthodologie.....	35
1. Déroulement de l'expérimentation.....	36
2. Les participants à la recherche.....	38
3. Une mesure de l'estime de soi.....	40
4. Une mesure de la performance scolaire.....	42

5. La variable traitement : le suivi entre pairs du Centre d'aide en français du Collège Shawinigan.....	43
5.1 Définition.....	44
5.2 Description de l'aide entre pairs telle que mise en place au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan.....	46
5.3 Les aidés.....	49
5.4 Qui sont les aidants ?.....	49
6. Hypothèses et statistiques.....	50
6.1 Analyses descriptives.....	50
6.2 Hypothèses de recherche.....	50
Chapitre troisième : Résultats.....	52
1. Analyses descriptives.....	53
2. Hypothèses de recherche.....	56
Chapitre quatrième : Discussion.....	61
1. Résultats de la recherche.....	62
2. Les forces et les limites de la recherche.....	68
3. Poursuite de la recherche.....	70
Conclusion.....	72
Références.....	76
Appendices.....	82
Formulaire de confidentialité et de consentement libre et éclairé.....	83
Inventaire de Coopersmith, Forme Scolaire.....	84

### Liste des tableaux

Tableau 1	Moyennes et écarts-types de chacune des passations de l'inventaire de Coopersmith et de l'examen des compétences scolaires.....	55
Tableau 2	Scores moyens obtenus dans la présente recherche comparés aux normes proposées par Coopersmith.....	56
Tableau 3	Comparaison entre les étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan et ceux n'ayant pas suivi ce type de séances sur le plan de l'amélioration des résultats scolaires.....	58
Tableau 4	Comparaison entre les étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan et ceux n'ayant pas suivi ce type de séances sur le plan de l'amélioration des scores d'estime de soi globale et scolaire.....	59

## Remerciements

L'auteur remercie sincèrement monsieur Gilles Dubois, Ph.D., pour le soutien et la direction offerts dans le cadre de cette démarche de rédaction de mémoire de maîtrise.

Un merci tout spécial à Alice, Pierrette et tous les professeurs du département de français du Collège Shawinigan pour leur participation active lors de la prise de données et pour leur ouverture lors du passage dans les classes.

Affections à Hugo pour sa présence constante et sa foi en l'autre démontrées dans les pics et les creux marquant ce processus exhaustif. Clins d'œil chaleureux à Michelle et Jacques: l'apport de leur force, de leur confiance et de leur support est inestimable. Un grand salut à Martine et à son esprit critique incomparable.



## Introduction

Le but principal de cette étude est d'examiner l'impact d'une relation d'aide et d'un encadrement pédagogique offerts par des pairs sur la performance scolaire et l'estime de soi d'étudiants éprouvant des difficultés importantes en français écrit. Les écrits théoriques démontrent le lien existant entre ces deux concepts centraux de la vie scolaire et intrapsychique de l'étudiant ainsi que l'importance de développer des méthodes concrètes d'aide et de soutien à l'étudiant portant sur ces deux dimensions incontournables du parcours personnel et scolaire de tous.

C'est dans ce créneau que se place le Centre d'aide en français du Collège Shawinigan. De par son intervention, l'étudiant qui vit des difficultés en français écrit peut y recevoir de l'aide scolaire et psychologique de la part d'un pair, celui-ci possédant des connaissances appréciables en français écrit et en relation d'aide. Dans le contexte collégial québécois actuel, considérant la piètre performance de la population étudiante aux examens de français du Ministère de l'Éducation du Québec, la mission du Centre d'aide en français semble essentielle.

Les enseignants, les dirigeants gouvernementaux, les parents et les étudiants eux-mêmes se plaignent de la façon d'enseigner le français dans les écoles québécoises. Bien que la problématique soit de mieux en mieux cernée, peu de gens tentent de les solutionner de façon aussi soutenue que le Centre d'aide en français.

La présente recherche ne vise pas à remettre en question l'existence d'un programme comme le Centre d'aide en français, bien au contraire. Elle tente plutôt de partir de l'existence de ce Centre pour en évaluer les impacts potentiels. Peut-on penser qu'un étudiant qui vit des difficultés en français écrit peut y faire des gains sensibles, tant au niveau de l'amélioration de ses résultats scolaires en tant que tel, mais en plus à un niveau plus personnel, celui de son estime de soi ?

Le milieu scolaire est un milieu propice à l'acquisition de bonnes et de mauvaises habitudes de vie et d'apprentissage. L'étudiant d'un établissement collégial fréquente déjà l'école depuis plusieurs années, il a eu l'occasion de se confronter aux autres et aux aléas de l'apprentissage scolaire. Il a gagné de l'expérience, des connaissances et une image de lui-même et de ce qu'il vaut, scolairement parlant. Il se retrouve donc au CEGEP avec ce bagage personnel derrière lui, prêt à gérer la suite de son éducation à partir de ce vécu et de cette image, qu'ils soient positifs ou non.

Le contexte théorique développé dans cette recherche tente de démontrer la valeur de cette estime de soi, qu'elle soit globale ou confinée au domaine scolaire. Coopersmith (1984) mentionne d'ailleurs dans ses travaux que ce jugement que la personne porte sur elle-même influence l'ensemble des domaines de vie de la personne et qu'elle est plus durable que changeante. Il faut donc développer une méthode efficace pour arriver à transformer la perception qu'un individu a de lui-même. Dans le cadre de cette étude, le Centre d'aide en français du Collège Shawinigan propose une telle

occasion. Son intervention peut-elle, même si son objectif avoué est de fournir à l'étudiant des notions et outils pédagogiques lui permettant de mieux contrôler la complexité de la langue française, affecter l'estime personnelle de l'étudiant? À travers le meilleur contrôle des rudiments de la langue française et malgré une intervention relativement brève dans le temps, peut-il y développer une image plus positive de lui-même?

L'impact au niveau du français écrit n'est pas à négliger non plus. L'étudiant est au CEGEP pour apprendre, pour y récolter un savoir intellectuel structurant et une rétroaction sur ses capacités de travail, de compréhension et d'acquisition de connaissances. C'est là que se situe la performance scolaire. Il est primordial de bien refléter à l'étudiant l'état de ses connaissances et de lui offrir l'appréciation explicite de ses capacités. Laveault (1992) énonce d'ailleurs que l'étudiant doit avoir à sa disposition d'efficaces moyens de régulation qui lui permettent de se faire une idée claire par lui-même de ses forces et de ses faiblesses afin d'apporter les ajustements qui s'imposent. Le Centre d'aide en français offre conseils, documentation et suivi permettant d'étendre le champs de connaissances de l'étudiant qui s'y présente avec des difficultés en français écrit. La régulation des acquis est gérée par les enseignants à travers l'évaluation scolaire.

Et qu'arrive-t-il lorsque se rencontrent les concepts d'estime de soi et de performance scolaire ? La documentation recensée expose clairement le lien existant

entre les deux. Effectivement, la performance scolaire de l'étudiant, qu'il apprécie par le truchement de ses résultats scolaires, a un impact certain sur l'image qu'il a de lui-même à l'école. Thompson (1993) expose les implications potentielles d'une pauvre performance scolaire sur l'estime personnelle en affirmant que les gens ayant de la difficulté à l'école ont en commun leur manque flagrant d'estime de soi scolaire et en développent une incertitude anxiogène vis-à-vis leur estime de soi globale. Thompson évoque par la suite le besoin de ces étudiants de protéger cette estime d'eux-mêmes, malgré sa pauvreté.

C'est cette dernière barrière que tente de briser la présente étude en tentant de démontrer qu'il existe potentiellement des moyens pour apporter des changements à la performance et à l'estime de soi scolaires de la personne; que l'on peut même, avec des efforts suffisants et une motivation soutenue, avoir une influence sur son image de soi globale; qu'il est possible de s'inspirer d'un programme existant dans le système collégial pour en approfondir les impacts et les implications en ouvrant de nouvelles avenues à ses acteurs et bénéficiaires. L'originalité et la contribution unique de la recherche se situe dans le fait qu'elle est la première tentative d'exploration empirique de l'impact du suivi entre pairs tel qu'offert au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan sur les dimensions scolaires et personnelles de l'étudiant en difficulté.

Le contexte théorique de la recherche, contenu du premier chapitre de ce mémoire, offre une synthèse des concepts en jeu dans cette étude. Il fait des liens entre

les concepts d'estime de soi et de performance scolaire. Le deuxième chapitre touche les questions de méthodologie: le déroulement de l'expérimentation; le choix des participants; les mesures de performance scolaire et d'estime de soi; le Centre d'aide en français du Collège Shawinigan et la variable traitement représentée par le suivi entre pairs qui y est offert ainsi que les hypothèses de recherche. Le troisième chapitre porte sur les résultats pendant que le quatrième chapitre laisse place à la discussion. Une conclusion vient terminer ce travail.

Chapitre premier

Contexte théorique

Le chapitre 1 présente d'abord les principaux concepts utilisés dans la présente recherche, soit l'estime de soi et la performance scolaire, pour ensuite étudier le lien qui unit ces deux concepts-clés. Il s'attarde ensuite à définir le modèle d'aide entre pairs et se termine sur les principaux apports de la présente étude dans un contexte comme celui du Centre d'aide en français.

## 1. L'estime de soi

L'estime de soi est jugée par plusieurs auteurs comme un concept central de la compréhension de l'être humain. C'est une balise indispensable de ce qu'est l'individu et de l'image qu'il a de lui-même. Plusieurs auteurs très importants en psychologie moderne se sont questionnés sur ce concept. Coopersmith, une référence dans l'étude de l'estime de soi, tire dans *Antecedents of Self-Esteem* (1967) une ligne du temps qui reste très pertinente à la compréhension de l'histoire et de la définition de l'estime de soi.

William James disait déjà en 1890 que l'ambition humaine et les valeurs de l'individu jouent un rôle central dans l'image favorable qu'il aura de lui-même. Si ses réalisations concrètes concordent avec son ambition, l'individu garde une image positive de lui-même; s'il y a discordance, sa valeur personnelle diminue à ses yeux.



G.H. Mead, en 1934, se sert de ses connaissances en sociologie pour approfondir sa compréhension de la dimension sociale de l'estime de soi. Il dépasse donc ainsi le cadre intrapersonnel défini par James. Mead indique que l'individu en vient à réagir à lui-même et à développer des comportements en concordance avec le feedback que lui donnent ses proches. Pour lui, l'estime de soi est liée de près à l'approbation des autres.

Carl Rogers, en 1951, tente de mieux définir le rôle de l'estime de soi en examinant plusieurs facettes de l'estime personnelle et en les regroupant pour en tracer un portrait complexe. Il déduit que le principal intérêt de l'estime de soi est de permettre à la personne de développer une image d'elle-même qui lui sert par la suite de guide et lui permet de s'ajuster de façon adaptée au monde extérieur. Il discute également des dommages que peuvent causer les jugements que l'on pose sur soi. Ces jugements négatifs empêchent l'individu de s'accepter lui-même, et par le fait même, lui causent souffrances et préjudices. Même non-verbalisés, ces jugements ont des effets pervers sur le comportement et amènent la personne à douter de ses compétences et de son importance.

Alfred Adler, pour sa part, en 1956, défend la position selon laquelle c'est le sentiment d'infériorité qui détermine la faible estime de soi. Pour lui, cette infériorité découle souvent de véritables infirmités et défauts physiques et trouve compensation dans l'encouragement et le support des proches et des amis de l'individu.

Rosenberg, à son tour, présente dans ses travaux en 1965 plusieurs des conditions sociales associées à l'estime de soi plus ou moins élevée tels que le lien parental, la religion et l'ordre de naissance dans la famille.

La diversité des points de vue amène à croire que l'estime de soi est un concept complexe et multidimensionnel. Les auteurs majeurs dans l'histoire de la psychologie lui donnent tour à tour une importance relative en appuyant l'une ou l'autre des dimensions qu'elle couvre. Si l'on prend pour acquis que l'estime personnelle est une donnée psychologique incontournable, on peut croire qu'elle joue un rôle dans l'ensemble des situations vécues par l'individu et qu'elle est une donnée difficile à synthétiser. Il faut donc tenir compte, en même temps, de l'ensemble des dimensions qu'elle recoupe.

Voici maintenant comment la définit Coopersmith (1984):

« L'estime de soi est l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important. C'est une expérience subjective qui se traduit aussi bien verbalement que par des comportements significatifs.» (p. 6).

Toujours selon Coopersmith (1984), cette évaluation de l'estime de soi est habituellement et relativement durable plutôt que transitoire. Elle prend racine principalement vers le milieu de l'enfance. Bien qu'elle reste relativement stable dans le temps, cette appréciation de soi-même est affectée par les événements de vie. La résistance de l'estime de soi est grande. Les gens ont du mal à accepter, même quand on

leur en fait la preuve, qu'ils sont meilleurs ou pires qu'ils ne se voient eux-mêmes. Toute dissonance entre cette preuve extérieure et leur appréciation est réduite en faveur de leur propre conviction.

L'estime de soi est à la fois une image globale, qui comprend toutes les expériences de l'individu et la perception qu'il a de lui-même en les vivant, et une division en plusieurs facettes qui prennent tour à tour l'avant-plan selon l'environnement dans lequel la personne se trouve. Ainsi, l'estime de soi peut être très grande dans un domaine, mais très pauvre dans un autre domaine. Coopersmith rejoint ainsi Rogers dans la complexité avec laquelle il qualifie l'estime personnelle.

Coopersmith, dans la préparation de son inventaire d'estime de soi (1984), décrit et mesure diverses dimensions de l'estime de soi. La personne se perçoit d'une certaine façon, mais cette perception varie dépendamment du domaine dans lequel elle se jauge. Coopersmith répertorie comme domaines significatifs de la vie humaine le domaine social, le familial, le professionnel/scolaire et la perception globale. Ainsi, l'individu a une image de lui-même dans ses rapports avec les autres, une autre dans ses relations familiales et une différente découlant de sa valeur scolaire ou professionnelle. Finalement, toutes ces facettes de jugements subjectifs que la personne accumule forment une image globale d'elle-même. Cette image globale, Coopersmith la qualifie de « domaine général » de l'estime de soi.

Toujours selon Coopersmith (1984), l'estime de soi est un jugement personnel, une auto-évaluation, basée sur nos valeurs et nos normes personnelles. En 1967, il mentionnait déjà plusieurs autres informations importantes tant au niveau de la valeur de l'estime de soi et de son impact sur la vie des gens. Le fait de posséder une estime de soi forte ou faible est la conséquence d'une représentation personnelle de ses propres valeurs et convictions plutôt qu'une accumulation de faits objectifs. Pourtant, c'est cette valeur que l'individu se donne qui détermine d'importantes réalités dans sa vie quotidienne. Selon Coopersmith, les personnes possédant une estime d'eux-mêmes élevée sont plus heureux et plus efficaces dans leur environnement familial que les personnes présentant une estime d'eux-mêmes faible. Effectivement, ces derniers ont plus tendance à se retirer de la vie sociale et à ressentir de façon continue une détresse très envahissante. Cette valeur donnée à son soi influence le comportement habituel de l'individu. La réalité interne décrite par Coopersmith et Rogers rencontre donc les préoccupations sociales de Mead et c'est cette rencontre entre le personnel et le social qui sous-tend les comportements que choisira d'adopter l'individu.

D'autres auteurs viennent étoffer la compréhension de l'estime de soi. Mruk (1995) enrichit la définition de l'estime de soi par l'aspect suivant : « L'estime de soi est l'attitude du sujet pris entre ses rêves et ses réalisations, entre son moi réel et son moi idéal. » Meyer (1984) définit l'estime de soi comme l'ensemble des renseignements que l'on a sur soi, qu'ils soient positifs ou négatifs, et qu'elle est le résultat d'une

construction psychique. Il s'accorde avec Coopersmith sur le fait que ces renseignements proviennent de la vie quotidienne, familiale et scolaire sous forme de jugements auxquels la personne attribue des significations diverses.

Campbell (1990) affirme que plusieurs dimensions du comportement humain sont affectées par l'état de l'estime de soi personnelle, que l'on pense à la compétition, la conformité, l'attrance, l'attribution de cause, la réalisation de soi et l'aide aux autres.

Elle décrit également les conséquences encourues pour les personnes présentant une faible estime de soi : une image moins claire d'eux-mêmes, moins de confiance en soi, de stabilité et de congruence entre ce qu'ils perçoivent d'eux-mêmes et ce que les événements révèlent de leur caractère. La consistance interne de leur image personnelle est faible et ils prennent plus de temps que les autres à répondre à des questions concernant leur valeur personnelle.

Elle parle de l'estime de soi comme de la partie évaluative du concept de soi, soit l'attitude de la personne qui s'évalue en tant qu'objet d'analyse. L'individu en retire ou non un sentiment de valeur personnelle, sentiment établi très tôt dans le développement et qui résiste au changement plus tard dans l'existence. Sur ce point, elle rejoint les convictions de Coopersmith. Cependant, elle découvre dans ses recherches que pour les personnes possédant une faible estime personnelle, certaines variations dans leur évaluation pourraient être remarquées à cause de la faiblesse de leur consistance

évaluative. Leur jugement, à partir de l'incertitude ressentie face à leur valeur personnelle, a tendance à fluctuer.

Pour Rugel (1995),

« La faible estime de soi et ses dérivés sont le problème central des problèmes qui contribuent à la psychopathologie humaine. (...) L'estime de soi globale a des conséquences énormes. Elle affecte nos aspirations et guide notre comportement. Elle influence les décisions les plus importantes de notre vie comme le choix de carrière et le choix du partenaire de vie. Elle influence nos décisions de se mettre à risque ou de se protéger de dangers imaginaires. » (pp. vii et 3)

Dans ses travaux, il étudie principalement les caractéristiques des gens présentant une faible estime de soi. Au niveau familial, ces personnes ont souvent vécu ou ressenti du rejet et des situations où leur compétence est mise en doute. Elles prennent les événements négatifs sur leurs épaules, tout est de leur faute, et elles utilisent des schémas négatifs dans leur compréhension de l'environnement dans lequel elles vivent. Leur perception s'avère sélective. Elles rejettent les feedbacks positifs. Leur habileté à voir les choses sous la perspective de l'autre personne est également déficiente, ce qui les amènent à traduire tout conflit comme une expérience de rejet.

Les gens possédant une faible estime d'eux-mêmes sont également enclins à surcompenser dans leur dépendance relationnelle, i.e. ils compensent pour leur impression de ne pas être à la hauteur en gagnant l'amour des gens qu'ils admirent. Ils veulent performer au-delà des critères d'excellence. L'erreur et l'échec sont très

anxiogènes pour ces personnes. De plus, leur processus interne de défense de soi est constamment en alerte.

Toujours selon Rugel, au niveau interpersonnel, les personnes présentant une faible estime personnelle essaient d'éviter les rencontres sociales et les contacts trop directs, elles ont de la difficulté à affirmer leurs opinions et, à l'extrême, elles créent à l'âge adulte des systèmes familiaux et relationnels dysfonctionnels. Cela se manifeste une fois de plus par le retrait, la critique excessive et la contre-attaque défensive.

### *1.1 L'estime de soi scolaire*

Comme mentionné plus haut, l'estime de soi est à la fois globale et divisée en multiples facettes. L'une de ces facettes et certainement la plus pertinente à cette recherche est l'estime de soi scolaire.

Elle est définie par Johnson, Johnson et Taylor (1993) comme étant « La perception qu'a l'étudiant de sa compétence scolaire et de la reconnaissance que manifestent les autres de cette compétence. » Dans cette recherche, l'estime de soi scolaire représente la perception qu'a l'étudiant de sa compétence scolaire mise en comparaison avec sa perception du jugement de ses pairs et de son enseignant concernant cette même compétence.

D'autres auteurs tels Bariaud et Bourcet (1994) et Frank (1996) en arrivent sensiblement aux mêmes constats.

## 2. La performance scolaire

La présente recherche utilise une mesure de la performance scolaire qui se définit par le score en pourcentage obtenu par l'étudiant lors d'une évaluation en français écrit portant sur les habiletés qu'il aurait dû acquérir dans les dernières semaines de son année scolaire. Il sera spécifié dans la section Méthodologie comment se traduit la notion de performance scolaire dans la présente étude. La prochaine partie de ce texte porte sur l'évaluation de la performance scolaire, sur sa définition et son importance.

Abernot (1996) pose le problème de l'évaluation scolaire face à la question de représentation de la performance. Selon lui, « la performance (le résultat concret) n'est qu'un effet de la compétence (le savoir potentiel) ». L'évaluation scolaire se base donc sur des performances, soit orales ou écrites, qui, elles, définissent la performance scolaire. Bien entendu cette performance ne peut porter que sur une partie des compétences acquises par l'étudiant. On n'évalue ainsi qu'une fraction des apprentissages effectués. L'évaluation scolaire transcrit l'état d'une compétence afin de la rendre comparable à d'autres compétences ou à celles d'autres étudiants. De façon



générale, les trois fonctions de l'évaluation scolaire sont les suivantes : la description, le diagnostic et le pronostic.

Toujours selon Abernot, l'évaluation de l'étudiant peut se présenter de différentes façons. On peut d'abord penser à l'évaluation progressive de l'apprentissage tout au long de la session. Cette évaluation porte sur des parties réduites du programme. Une autre façon de procéder à l'évaluation est l'examen, une forme d'évaluation qui a lieu en fin de cycle et qui établit le bilan d'un plus grand nombre d'apprentissages.

L'évaluation suit habituellement un schéma fixe en enseignement : on parle d'abord de préparation par l'élaboration d'objectifs pédagogiques, ensuite on passe à la séquence pédagogique qui correspond à l'enseignement en tant que tel et finalement l'évaluation, qu'elle soit progressive ou par l'examen. On peut qualifier ce type d'évaluation de « sommative » car elle est un diagnostic final sur la quantité d'apprentissage retenue par l'étudiant.

Un autre type d'évaluation prend de l'ampleur depuis quelques années. Il importe de le présenter afin de comprendre le continuum d'évaluations disponibles au correcteur. Il s'agit de l'évaluation formative qu'Abernot définit comme un « moyen de formation de l'élève et non plus comme moyen d'information à destination multiple, c'est toute la pédagogie qui s'en trouve modifiée ». Dans ce cadre là, l'évaluation est un autre outil pédagogique qui jalonne l'apprentissage plutôt que de le clore. La fonction

de l'évaluation est informative et on considère l'erreur comme normale dans le cheminement de la résolution de problèmes plutôt que comme une faiblesse. On dit que c'est une évaluation non notée mais très annotée.

Les outils évaluatifs sont nombreux et s'adaptent à la matière enseignée. On peut penser au questionnaire à choix multiples, les questions ouvertes ou l'analyse littéraire, comme dans la présente étude. Les façons d'évaluer mises à la disposition des évaluateurs sont nombreuses, qu'on pense au bulletin scolaire, à la double correction, à la grille ou barème de correction, à l'évaluation par lettres : le choix ne manque pas. Mais le but reste toujours le même : en arriver à une appréciation quantitative et comparative de l'étudiant en rapport avec son propre apprentissage et celui de ses pairs. D'où l'importance de la représentativité des résultats afin de permettre à l'étudiant d'avoir une image claire et juste de son rendement scolaire.

Une notion importante en évaluation scolaire reste celle de l'objectif. Selon Abernot (1996), l'objectif est le standard que l'étudiant devra atteindre à la fin de l'enseignement. Il peut s'agir d'un savoir cognitif, socio-affectif ou psycho-moteur. Ces objectifs équivalent au découpage des connaissances en petits morceaux et la performance scolaire correspond à l'appréciation qualitative de l'acquisition de ces objectifs.

Laveault (1992) va plus loin que la définition stricte d'Abernot en décrivant les conditions qui favorisent le bon apprentissage scolaire et donc une meilleure performance scolaire. Il est d'abord important de bien délimiter la matière à l'étude à travers un plan de cours clair et complet. L'étudiant doit également avoir à sa disposition d'efficaces moyens de régulation qui lui permettent de se faire une idée claire par lui-même de ses forces et de ses faiblesses afin d'apporter les ajustements qui s'imposent. Avant toute évaluation, l'étudiant doit avoir eu à sa disposition suffisamment d'occasions d'apprendre.

L'ensemble de ces conditions donnent à l'étudiant une impression de responsabilité et d'auto-régulation sur sa performance scolaire. Les résultats de l'étude de Laveault parlent d'eux-mêmes : l'assiduité en classe augmente dramatiquement, les échecs scolaires diminuent significativement et l'étudiant évalue le cours beaucoup plus positivement.

### 3. Relations entre l'estime de soi, l'estime de soi scolaire et la performance scolaire

Plusieurs recherches enrichissent la compréhension du lien reliant l'estime de soi, l'estime de soi scolaire et la performance scolaire entre elles.

Une étude réalisée par Thompson (1993) portant sur les caractéristiques de l'estime de soi de l'étudiant en situation d'évaluation aborde cette question. Il découvre que lorsque l'étudiant se retrouve dans une situation où l'on porte un jugement critique sur lui, il se prévaut de nombreux comportements auto-protecteurs qui visent à empêcher la baisse de l'estime de soi scolaire, mais également de l'estime de soi globale. Selon Thompson, les gens ayant de la difficulté à l'école ont en commun leur manque flagrant d'estime de soi scolaire et éprouvent une incertitude anxiogène vis-à-vis leur estime de soi globale. Par le fait même, ils choisissent de protéger cette estime d'eux-mêmes, malgré sa pauvreté. On peut s'imaginer que l'étudiant qui se croit capable d'amélioration voit son angoisse se perpétuer quand la réalité ne lui renvoie pas un portrait encourageant. Il devient de plus en plus conscient de la distance existant entre son désir et la réalité. Il choisit souvent de continuer à échouer, se reconfortant ainsi sur sa valeur, bien que négative, car cette position exclut le risque de changement porteur d'espoir mais également d'inconfort, inconfort présent le temps d'atteindre le changement souhaité. L'effort semble trop grand pour le risque encouru.

Les comportements qu'ils développent sont principalement des attributions auto-handicapantes, c'est-à-dire un ensemble de stratégies visant à expliquer les échecs par quelque chose d'extérieur à soi et d'expliquer leurs succès par des raisons intériorisées comme le talent personnel. Souvent, pour les personnes en difficulté, il est facile par ces stratégies d'arriver à extérioriser les échecs, mais malheureusement, ils n'arrivent pas à intérioriser les succès. La protection de l'estime de soi est donc très coûteuse

puisqu'elle augmente finalement l'ambiguïté de la personne face à son estime d'elle-même. Les conséquences d'une mauvaise performance scolaire peuvent donc être désastreuses pour l'estime de la personne. Le coût principal d'un échec scolaire devient la baisse de l'estime de soi globale.

Ce résultat permet de préciser que l'estime de soi scolaire est d'abord affectée, mais que cela ne se fait jamais sans séquelles à l'estime de soi globale. On peut penser grâce à l'étude de Thompson (1993) que l'impact d'un comportement ou d'un événement sur l'estime de soi scolaire a également et simultanément un impact sur l'estime de soi globale. Cette étude démontre qu'à force de craindre les échecs, il y a acceptation de l'échec. Et fait intéressant, Thompson, dans ses recommandations, propose un modèle d'aide entre pairs afin d'améliorer la performance et l'estime de soi des gens en difficulté d'apprentissage. Ce thème sera abordé ultérieurement.

Campbell et Fairey (1985) s'intéressent également aux attributions que fait l'individu qui amènent la baisse de son estime de soi. Elles découvrent que c'est principalement au niveau des attentes et des attributions faites en situation d'échec que l'estime de soi se trouve endommagée. Elles vont plus loin que Thompson en vérifiant de quelle façon ces attributions agissent sur la performance scolaire et elles suggèrent une solution visant à minimiser l'impact des attentes et des attributions négatives sur la performance subséquente. La solution que les auteurs proposent consiste à demander à l'étudiant de prédire son résultat à l'évaluation avant de procéder à la tâche. Cela

permet de rendre cette option plus disponible à la conscience pendant la réalisation de la tâche. De par le fait même, l'échec peut être amoindri et l'estime de soi sauvegardée.

Tennen et Herzberger (1987) se penchent également sur la question de l'importance de l'estime de soi dans le style attributif de l'individu, soit dans sa façon d'expliquer les événements qui lui arrivent. Ce style attributif devient crucial dans le contexte de la réussite scolaire. Dans leurs recherches, ils rapportent que l'estime de soi est la meilleure indication du style attributif dépressif qui sous-tend l'attribution des échecs à des caractéristiques internes, stables et globales de la personnalité. L'estime de soi prédit également le sentiment d'impuissance acquise, de culpabilité et d'infériorité, concept présenté plus tôt par Adler. Ainsi, posséder une estime de soi vulnérable, marquée par les sentiments mentionnés ci-haut, fragilise la personne face aux épisodes dépressifs. Les résultats de Tennen et Herzberger suggèrent donc que l'intervention au niveau de l'estime de soi permet d'influencer le niveau de fragilité de la personne face aux épisodes dépressifs potentiels.

Prohon et Lecarret (1998), dans une étude révélatrice, étudient la concordance et la discordance perceptives dans l'auto-évaluation scolaire adolescente. Leurs résultats dépassent les explications intrapsychiques de Tennen et Herzberger en les liant à la perception du professeur. Tout d'abord, à l'instar de l'ensemble des recherches mentionnées plus haut, ils affirment qu'il existe un lien très étroit entre l'image de soi et la performance scolaire. Pour les adolescents, le désir de bien performer est souvent

contrecarré par leur désir de se conformer aux autres étudiants. Être trop talentueux conduit souvent à l'exclusion sociale. Ils confirment également les conclusions de Thompson quant aux attributions auto-handicapantes qui permettent d'expliquer ses échecs à partir de causes externes à soi.

La nouveauté qu'ils apportent est au niveau de la gravité de l'atteinte portée à l'estime de soi dans le contexte d'un échec scolaire. Le coup porté à notre estime personnelle dépend de l'importance que l'on donne à ce domaine dans notre vie. Plus l'étudiant mise sur sa performance scolaire pour s'auto-évaluer, plus il risque de subir de graves dommages s'il vit un échec. Afin d'examiner l'impact de l'échec sur l'estime de soi, ils ont comparé l'auto-évaluation de l'étudiant avec celle de son professeur. Prohon et Lecarret (1998) découvrent que plus il y a d'importance placée sur le domaine de la réussite scolaire, plus l'auto-évaluation de l'étudiant et l'évaluation de son professeur sont en discordance. Ainsi, l'échec amène l'étudiant à se juger plus sévèrement que ne semble le demander la réalité.

Brockner, Derr et Laing (1987) vont plus loin en examinant l'impact d'un feedback négatif sur la motivation subséquente de l'étudiant en séparant la population en deux groupes : les gens possédant une estime de soi élevée et les gens possédant une estime de soi plus faible. Ils réaffirment ainsi que les gens possédant une faible estime de soi démontrent moins de motivation suite à un échec que les gens possédant une estime de soi élevée. Aux yeux des chercheurs, les attentes qu'ont les étudiants

concernant l'efficacité de leurs efforts futurs restent prédictives de leur degré de motivation. Ces attentes sont en partie conditionnées par l'estime de soi. Le niveau d'estime personnelle fait fluctuer le degré de motivation et du fait même l'effort donné lors de l'évaluation scolaire. De l'autre côté, le fait d'avoir une estime de soi élevée permet de répondre à un feedback négatif par une hausse de motivation. Cela ajoute à l'importance de cultiver une estime de soi positive, garante d'acquis importants dans des domaines connexes à la performance scolaire tels la réaction à l'échec et la motivation face aux nouveaux objectifs à atteindre.

L'impact de l'échec sur la performance future fluctue également en fonction du degré de menace que représente cet échec. Par exemple, si l'élève échoue dans une évaluation primordiale qui détermine le succès aux deux prochaines évaluations, cet échec est beaucoup plus menaçant qu'un échec lors d'une évaluation formative en classe. Les résultats de la recherche appuient d'ailleurs le fait qu'une plus grande menace associée à un mauvais feedback accentue la tendance des étudiants ayant une faible estime de soi à être moins motivés lors de la prochaine évaluation.

Dans leurs travaux, Brockner, Derr et Laing (1987) énumèrent certaines conditions importantes pour qu'existe la relation statistique positive entre l'estime de soi et la performance scolaire: la tâche doit demander un effort de leur part, il y a anxiété face à la performance et un échec significatif sur une tâche antérieure. Ces résultats sont appuyés par les travaux en psychologie cognitive réalisés par Campbell et Fairey (1985)



qui indiquent que l'effet protecteur de l'estime de soi se fait plus sentir dans un climat d'échec antérieur qu'en situation neutre ou de succès. Ce dernier point s'explique par le fait que l'on ne peut mesurer l'impact d'une estime de soi plus ou moins élevée que lorsque l'individu se retrouve face à un échec significatif. Cela détermine sa motivation et, par le fait même, en partie son résultat à l'évaluation future.

Kernis, Brockner et Frankel (1989) étudient l'impact d'un feedback négatif sur la tendance à généraliser l'image de soi découlant d'un échec. Les gens possédant une faible estime de soi sont plus portés à généraliser ce mauvais feedback dans tous les domaines de leur vie. Cette tendance à la généralisation mène l'individu dans un cercle vicieux de croyances qui gênent les efforts futurs. Se percevant comme incapable et incompetent, l'étudiant a tendance à intérioriser ces croyances et à agir de façon défaitiste par la suite. Ce qui manque aux gens qui présentent une faible estime de soi est une « carapace » qui permettrait de ne pas généraliser l'image négative de soi ou à tout le moins, de ne pas l'attribuer à des causes stables et globales sur lesquelles l'étudiant n'a aucun contrôle.

Pour conclure sur ce thème, Meyer (1984) fait plusieurs affirmations prometteuses face à l'étude du lien unissant estime de soi et performance scolaire. Selon lui, il existe effectivement un lien unissant ces deux variables en ce sens que l'estime de soi possède un fort potentiel motivationnel qui détermine la qualité des apprentissages effectués par l'étudiant. Inversement, des expériences de succès ou d'échec scolaire

peuvent faire varier le degré d'estime personnelle. Meyer a tourné son attention sur deux variables en particulier : l'intérêt que portent les parents aux résultats scolaires de l'enfant et le fait que l'enfant se retrouve dans un groupe compétitif ou non-compétitif. Il en conclut que la valorisation parentale est en lien positif avec la bonne estime de soi et que le système compétitif a tendance à aggraver la distance qui existe entre l'estime de soi élevée des « bons » élèves et la faible estime personnelle des « mauvais » élèves. À travers ses résultats, il note que l'échec scolaire est plus associée à la faible estime de soi que le succès ne l'est à la forte estime personnelle, comme le mentionnaient plus haut Brockner, Derr et Laing. Chose intéressante, Meyer s'est penché sur l'estime de soi scolaire plus particulièrement et il en résulte que les aspects scolaires de l'estime de soi sont plus associés à la fluctuation de la performance scolaire que les aspects non-scolaires, mais qu'il serait intéressant de se questionner également sur ces derniers. La présente recherche tente de le faire au niveau de l'estime de soi globale.

#### 4. Le modèle d'aide entre pairs comme moyen d'arriver à améliorer la performance scolaire et augmenter l'estime de soi des étudiants éprouvant des difficultés en français écrit.

Pour conclure cette partie sur la revue de la documentation et le contexte théorique dans lequel se situe la présente étude, il est primordial de comprendre l'un de ses principaux objectifs. Le Collège Shawinigan offre le programme du Centre d'aide en

français afin d'apporter un soutien concret aux problèmes d'apprentissage des étudiants présentant de lourdes déficiences au niveau de l'écriture du français, de ses règles d'orthographe et de grammaire. Cette solution concrète passe par un modèle d'intervention basé sur l'apport de l'aide entre pairs. Les avantages de cette approche sont évoqués dans nombre d'études comme le prouve Thompson (1993) qui proposait l'aide entre pairs comme moyen d'appuyer les étudiants en difficulté au niveau de l'estime de soi et de leur performance scolaire. L'étude présente veut évaluer la formule utilisée par le Collège Shawinigan en examinant ses implications principales. La prochaine portion de texte présente l'impact d'un modèle d'aide entre pairs sur le succès scolaire et l'estime de soi.

Johnson, Johnson et Taylor (1993) démontrent l'apport de l'aide coopérative entre pairs et son impact sur l'estime de soi des étudiants impliqués ainsi que sur leur performance scolaire. Ils notent ainsi que l'aide coopérative amène une augmentation de l'estime de soi scolaire de l'étudiant et qu'elle crée chez lui la nécessité d'utiliser et d'intégrer un plus haut niveau de raisonnement que l'enseignement magistral. La compréhension de la matière enseignée est beaucoup plus profonde et beaucoup mieux intégrée que dans d'autres types d'apprentissage. La coopération entre pairs favorise également l'attention de l'étudiant quand il retourne en classe, sa performance scolaire et son impression d'être soutenu par ses pairs.

Strack, Blaney, Ganellen et Coyne (1985) présentent les résultats d'une étude portant sur les variables qui affectent la performance à une tâche chez des participants présentant des symptômes de dépression, d'anxiété et de faible estime personnelle. Ils rapportent que les faibles attentes de succès et la trop grande préoccupation de soi au moment de procéder à la tâche nuisent à la performance subséquente. Le fait d'augmenter en laboratoire les attentes de succès du participant l'amène à récolter plus de succès dans la réalisation de la tâche proprement dite. Même chose pour la préoccupation de soi pendant l'exécution de la tâche; en demandant au participant de se concentrer sur la tâche qu'il fait et non pas sur ses habiletés et sur le succès ou l'échec encouru, la performance augmente. L'inverse est également vrai : en plaçant le participant devant un miroir pendant l'exécution du test, la performance s'en trouve réduite. Une piste intéressante pour favoriser le succès à une tâche chez des individus dépressifs, anxieux et présentant une faible estime personnelle reste donc de leur permettre d'augmenter leurs attentes de succès et de favoriser la concentration sur la tâche plutôt que sur le contenu négatif de leur conscience de soi. La conscience de soi négative interfère avec la tâche et fait diminuer les chances de réussite. Quant à elle, la conscience de soi positive, marquée par une estime de soi positive, a tendance à faire augmenter la motivation devant la tâche, et donc possiblement, le résultat.

L'un des points les plus important dans la présente recherche, qui étudie la place de l'estime de soi dans un contexte comme celui de la réussite scolaire, est que l'estime de soi est une donnée qui change très peu au courant de la vie de l'individu. Comme cité

précédemment, l'individu en vient à développer des caractéristiques d'auto-protection qui visent à préserver son estime de soi précaire. Il y a alors développement de ce que l'on appelle la consistance personnelle (Swann, Griffin, Predmore et Gaines, 1987). La personne en vient à choisir les feedbacks qu'elle reçoit en fonction de ce qu'elle croit déjà à propos d'elle-même. Elle choisit donc les commentaires et les situations qui correspondent à l'image qu'elle a d'elle-même, même si ces situations et ces commentaires sont de nature négative. Swann et son équipe expliquent que le changement est une donnée très difficile à induire chez l'individu car il implique un moment de crise, d'incertitude, qui, aux yeux des gens possédant une faible estime d'eux-mêmes, est un risque très grand à prendre. Cependant, l'équipe de Swann propose l'hypothèse que lorsque le contexte offre une structure rassurante pour l'individu, celui-ci pourrait être tenté de changer et donc, possiblement, d'améliorer son estime personnelle.

Le fait d'avoir à se rendre dans un centre d'aide renvoie l'étudiant à la réalité voulant qu'il soit peu compétent en français. Quand on sait que l'on n'atteint pas les objectifs, cette réalisation a l'effet d'une douche froide pour l'étudiant qui n'a plus le choix de se voir réalistement avec ses failles. Un sentiment d'humiliation survient et se traduit par une baisse de l'estime de soi. Les travaux de Kernis et ses collaborateurs (1989) abondent en ce sens en affirmant que le feedback négatif fait souvent diminuer la motivation personnelle. Ce phénomène est encore plus marqué chez les gens présentant une faible estime personnelle. Le feedback négatif a pour effet de faire refléter à

l'étudiant plusieurs aspects négatifs de lui-même. C'est une question complexe qu'abordent les travaux de Strack et son équipe (1985) et que le programme du Centre d'aide en français tente d'éclaircir.

Une solution de plus en plus utilisée face à ce type de problématiques est l'apprentissage entre pairs. Ce modèle d'aide devient un soutien appréciable tant au niveau de l'amélioration scolaire que celui de la protection de l'estime personnelle.

Il existe plusieurs types d'apprentissage que peut privilégier l'enseignant. Proulx (1994) en relève quelques-uns. Il peut s'agir d'enseignement magistral où un seul enseignant parle seul devant un groupe. L'enseignant peut également jouer le rôle de titulaire, type d'apprentissage dans lequel chaque étudiant avance à son rythme et où l'enseignant sert de guide selon les besoins de l'étudiant. Le Centre d'aide en français privilégie l'enseignement entre pairs où un étudiant vient en aide à un autre étudiant. Toujours selon Proulx (1994), ce type d'enseignement favorise à la fois la poursuite d'objectifs pédagogiques et le développement d'habiletés interpersonnelles. Il demande participation et autodiscipline de la part des pairs.

Walz et Bleuer (1992) définissent l'aide entre pairs comme un continuum de méthodes utilisées afin de structurer les interactions entre étudiants dans le but d'atteindre certains objectifs scolaires. Les étudiants gagnent de l'estime de soi, un sentiment de contrôle sur leur vie et le sentiment d'aimer leur classe et leurs

compagnons de classe. Dans ce genre de relation d'aide, un étudiant joue le rôle de tuteur et l'autre le rôle de celui qui apprend. Leurs rencontres sont régulières et le matériel utilisé est fourni par un professeur.

Walz et Bleuer (1992) ont également étudié l'impact de l'aide entre pairs. Ils établissent que l'aide entre pairs améliore la performance scolaire et la perception qu'a l'étudiant de l'école et du sujet à l'étude. À l'instar d'autres chercheurs, ils déclarent que dans certains cas, l'aide entre pairs permet aux aidés de faire plus de gains que l'enseignement magistral. Ils proposent d'étudier les implications affectives de l'aide entre pairs, ce que la présente étude s'applique à faire dans le domaine de l'estime de soi. À leurs yeux, l'entraînement des aidants demeure une étape cruciale de cette méthode. L'apprentissage par imitation, par jeux de rôles et par feedback y est centrale.

Rugel (1995) décrit les qualités que doit présenter l'aidant et les fonctions qu'il doit occuper. Il accepte l'autre, s'intéresse à lui et tente de diminuer ses barrières défensives, ces dernières représentant d'importants obstacles à la relation d'aide. L'intervenant doit également être empathique, i.e. il doit comprendre la vie et le discours intérieur de l'autre afin de briser son sentiment d'isolement et créer une base commune de compréhension. Quand l'aidé possède une faible estime de soi, certains outils relationnels sont nécessaires. L'aidant doit savoir recadrer les expériences de l'aidé afin de contourner l'interprétation déformée que fait celui-ci des événements qu'il a vécus et qu'il vivra

dans le futur. Il doit savoir confronter l'aidé afin de permettre le changement et la présence de nouveaux comportements durables.

L'aide prodiguée par les aidants du Centre d'aide en français du Collège Shawinigan n'est pas professionnelle. Elle se base réellement sur le rapport de confiance et d'entraide entre deux pairs. Comme mentionné précédemment, cette aide entre pairs peut s'avérer favorable à l'apprentissage et au changement chez l'aidé. Ce qui nous amène au cœur de la présente étude : Quel impact ses résultats scolaires auront-ils sur l'individu se présentant au Centre d'aide en français ? Quelle impression a-t-il de sa performance scolaire ? Celle-ci est-elle mesurée de façon juste et précise ? Que retirera-t-il de son suivi au Centre d'aide en français ?

Swann et al. (1987) affirment qu'un contexte rassurant permet de rendre possible le changement au niveau de l'estime de soi de l'individu malgré la stabilité de ce concept. Le modèle d'entraide entre pairs favorisé au Centre d'aide en français offre-t-il un tel contexte et permet-il d'intervenir positivement sur la performance en français, sur l'estime de soi scolaire et sur l'estime globale de l'étudiant ? À tout le moins permet-il d'en protéger les acquis ? Comment pourrait-il être consolidé pour répondre de façon plus adaptée aux problématiques vécues par les professeurs et les étudiants du Collège Shawinigan ?



## 5. Hypothèses générales

La recherche théorique permet de reconnaître le lien existant entre performance scolaire et estime de soi scolaire et globale. De plus, le modèle d'aide entre pairs ressort comme une façon intéressante d'améliorer la performance scolaire et l'estime de soi des étudiants en difficultés d'apprentissage. À partir de ces deux affirmations, l'évaluation du programme du Centre d'aide en français du Collège Shawinigan se base sur deux hypothèses de recherche :

Hypothèse 1 : Les résultats scolaires des étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan s'amélioreront significativement plus que ceux des étudiants n'ayant pas suivi ces séances.

Hypothèse 2 : Les scores d'estime de soi globale et scolaire des étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan s'amélioreront significativement plus que ceux des étudiants n'ayant pas suivi ces séances.

## 6. Pertinence de la présente étude dans le contexte étudié

Depuis le tout début de la mise sur pied du Centre d'aide en français, ses intervenants tentent d'offrir une aide efficace aux étudiants éprouvant des difficultés en

français écrit. Cependant, aucune validation réelle de ce projet ni aucune mesure précise de son impact sur la performance scolaire des aidés n'ont été effectuées. C'est dans ce contexte que se situe la présente recherche.

En résumé, deux questions correspondant aux hypothèses de recherche sont au cœur de l'évaluation de ce programme: Est-ce que l'aide entre pairs que fournit le Centre d'aide en français aux étudiants en difficulté permet une amélioration de leur performance scolaire en français écrit ? L'aide entre pairs permet-elle d'avoir un impact sur l'estime de soi scolaire et globale de l'étudiant en difficulté? Cette dernière question est originale et exploratoire puisqu'elle se pose pour la première fois. Ce projet veut mesurer à la fois l'apport d'un suivi au Centre d'aide en français sur l'estime de soi scolaire et globale et sur la performance scolaire de l'individu.

## Chapitre deuxième

### Méthodologie

Ce chapitre porte sur le déroulement de l'expérimentation, les participants à la recherche et les mesures de performance scolaire et d'estime de soi (Inventaire de Coopersmith). Il se poursuit par la description de la variable traitement, le suivi entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan, et se conclut par la formulation des hypothèses de recherche.

### 1. Déroulement de l'expérimentation

Tous les participants ont été recrutés parmi les étudiants du Collège Shawinigan inscrits au premier cours de français du parcours collégial. La réussite de ce premier cours est un préalable à la poursuite des cours suivants. Dans un premier temps, l'ensemble de la population étudiante inscrite au cours de français 101 fut rencontrée et ils remplirent tous pour une première fois l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith. Cette première prise de données eut lieu préalablement à toute évaluation scolaire portant sur les apprentissages des étudiants afin d'obtenir une mesure n'ayant pas été influencée par les résultats à l'évaluation.

Le responsable de la recherche a visité chacune des 15 classes de Français 101 afin de soumettre l'ensemble de la population au questionnaire. Chacun des participants a rempli une feuille d'autorisation et de participation à la recherche qui permet à l'expérimentateur de mesurer l'estime de soi de chacun à l'aide de l'inventaire de Coopersmith, et ce, deux fois pendant la session, et d'avoir accès aux résultats scolaires

obtenus par chacun des étudiants dans le cadre du cours de Français 101. Une courte explication de la recherche, de son rapport avec le Centre d'aide en français et du fait que l'étude tente de voir à quel niveau le Centre d'aide en français est efficace, fut donnée dans chacune des classes. Ensuite, le responsable a présenté le questionnaire et la façon d'y répondre. Les questionnaires ont été remplis sur place, dans chacune des classes et remis au responsable par la suite. Le temps moyen de passation du test pour un groupe fut approximativement de 15 minutes.

Afin de vérifier l'impact d'un suivi au Centre d'aide en français sur l'estime de soi, une deuxième prise de mesures a été effectuée dans la dernière semaine de novembre, peu avant la dernière évaluation scolaire prévue dans le cadre du cours de Français 101. Chaque étudiant de chacun des 15 groupes de Français 101 a de nouveau rempli l'inventaire de Coopersmith afin de vérifier s'il y a eu, au courant de la session, fluctuation de la valeur de l'estime de soi mesurée par l'inventaire. C'est d'ailleurs sur ce deuxième questionnaire que fut ajoutée une question supplémentaire s'énonçant ainsi : « J'ai participé à une démarche d'aide au Centre d'aide en français durant la session automne 2000 au Collège Shawinigan. Oui ou Non. Si oui, approximativement à combien de rencontres avez-vous participé au Centre ? ». Cette question supplémentaire permet de reconnaître les étudiants qui ont fréquenté le Centre d'aide en français au courant de la session. Évidemment, ce deuxième questionnaire permet également de déterminer qui n'a pas participé à une session d'aide au Centre d'aide en français au courant de session 2000 du Collège Shawinigan. La participation au Centre

d'aide en français n'est pas une variable que l'on pouvait contrôler et pré-déterminer pour telle ou telle personne. Cette indication supplémentaire sur le deuxième questionnaire permet de départager les groupes et, par la suite, de procéder à la création des groupes contrôle et expérimental dans le cadre de la présente étude.

En somme, chaque étudiant a été rencontré à deux reprises pour remplir l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith, débutant par la signature d'un formulaire de consentement éclairé. De plus, les deux résultats scolaires pertinents à la recherche, celui de la première évaluation et celui de la dernière évaluation de la session, ont été récupérés auprès des professeurs à la fin de l'automne 2000, avec l'accord de l'ensemble des participants.

## 2. Les participants à la recherche

Les participants à cette recherche sont au nombre de 74 étudiants du premier cours de français du programme collégial répartis en deux groupes distincts. Le premier groupe comprend 37 étudiants dont la moyenne d'âge est de 18.19 ans, avec un score d'estime de soi moyen de 39.40 points sur l'échelle totale de l'inventaire de Coopersmith à la première évaluation et une moyenne de résultats scolaires en pourcentages de 72.59 pour la première évaluation. Les participants se retrouvant dans le premier groupe auront comme particularité de ne pas avoir suivi de rencontres

d'entraide au Centre d'aide en français, mais d'être, sur les points de vue de la performance scolaire et de l'estime de soi, le plus comparables possibles aux membres du deuxième groupe (Voir tableau 1, p. 56). Le deuxième groupe comprend 37 étudiants dont la moyenne d'âge est de 20.06 ans, avec un score d'estime de soi moyen de 36.76 points sur l'échelle totale de l'inventaire de Coopersmith à la première évaluation et une moyenne de résultats scolaires en pourcentages de 73.11 pour la première évaluation. Les participants formant ce deuxième groupe auront comme particularité d'avoir participé, durant la session d'automne 2000, à plusieurs rencontres d'entraide au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan. Le nombre moyen de rencontres s'étant déroulées au Centre, nombre rapporté par l'étudiant, est de 9 rencontres.

Quelques données démographiques ont été recueillies et retenues afin d'apparier les étudiants qui feront partie du groupe expérimental, donc les étudiants ayant fréquenté le Centre d'aide en français, avec des étudiants n'ayant pas fréquenté le Centre d'aide en français mais étant comparables aux premiers.

Ces données démographiques concernaient le sexe, l'âge, la moyenne cumulative en français obtenue durant la session d'automne 2000 au Collège Shawinigan ainsi que le groupe classe de provenance. Chaque étudiant ayant fréquenté le Centre d'aide en français a donc été apparié à un étudiant provenant du même groupe classe, ayant sensiblement le même âge et le même sexe et présentant une moyenne cumulative en

français le plus comparable possible. Le but de cette opération était évidemment de favoriser le fait que la plus évidente différence existant entre ces deux étudiants semblables était d'avoir ou non fréquenté le Centre d'aide en français.

### 3. Une mesure de l'estime de soi

L'outil utilisé pour mesurer l'estime de soi est l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith (1984). Ce test a été utilisé dans diverses recherches au cours des années afin de mesurer l'estime personnelle. Le score d'estime de soi globale est la somme des scores obtenus dans l'inventaire sur les échelles d'estime de soi générale, l'estime de soi sociale, l'estime de soi familiale et l'estime de soi scolaire. Une échelle de mensonge est également calculée afin de voir jusqu'à quel point les réponses de l'individu représentent un effort pour plaire à l'expérimentateur ou non. La note maximum est de 26 points pour l'échelle générale et de 8 pour les autres échelles. Elle est de 50 pour la note totale d'estime de soi.

Selon Coopersmith (1984), l'inventaire a été créé afin de mesurer les attitudes évaluatives envers soi-même aux niveaux social, familial, personnel et scolaire. D'après l'auteur, le terme « estime de soi » renvoie au jugement que la personne porte sur elle-même, quelles que soient les circonstances. C'est la représentation de l'assurance que ressent l'individu envers ses capacités de réussite, sa valeur sociale et personnelle et qui



se traduit par les attitudes et comportements adoptés face aux événements de la vie quotidienne.

La forme française de l'inventaire d'estime de soi comporte 58 items, décrivant des sentiments, des opinions ou des réactions d'ordre individuel face auxquels la personne doit se prononcer en cochant « Me ressemble » ou « Ne me ressemble pas ».

Pour la forme scolaire, les corrélations entre les échelles varient de .17 entre l'Échelle Sociale et l'Échelle Familiale à .65 entre l'Échelle Générale et l'Échelle Scolaire. Les résultats complets sont les suivants : -.08 entre les Échelles Sociale et de mensonge, -.05 entre les Échelles Familiale et de mensonge, .17 entre les Échelles Générale et de mensonge ainsi qu'entre les Échelles Sociale et Familiale, .24 entre les Échelles Sociale et Scolaire, .28 entre les Échelles Scolaire et de mensonge, .39 entre les Échelles Générale et Familiale, .47 entre les Échelles Familiale et Scolaire, .54 entre les Échelles Générale et Scolaire et .65 entre les Échelles Générale et Sociale. Les corrélations entre l'Échelle Générale et l'Échelle Sociale (.65) et entre l'Échelle Générale et l'Échelle Scolaire (.54) sont plutôt élevées. De plus, l'Échelle de mensonge est plus corrélée avec l'Échelle Scolaire (.28).

Au niveau de la fidélité de l'instrument, la consistance interne fut étudiée par la méthode pair-impair. Les fidélités correspondent à des coefficients de corrélation de Bravais-Pearson, corrigés par la formule de Spearman-Brown. Pour la forme scolaire du

questionnaire les résultats sont les suivants : .90 pour la note totale, .80 pour l'Échelle Générale, .59 pour l'Échelle Sociale, .87 pour l'Échelle Familiale, .71 pour l'Échelle Scolaire et .52 pour l'Échelle de mensonge. La fidélité de la note totale est bonne (.90). Les fidélités des échelles sont moins bonnes à cause du nombre limité d'items par échelle (8).

La validité est testée par une corrélation item-test. Pour la forme scolaire, 72% des items étaient significatifs à un niveau de .01. L'auteur conclut que dans l'ensemble, les items du test mesurent bien l'estime de soi globale. Une analyse factorielle (rotation varimax) fut également effectuée. Il en ressort que pour répondre à plusieurs des questions, les sujets fréquentant l'école ont répondu aux items de l'Échelle Générale en se référant au contexte spécifique de la vie scolaire. Les dimensions familiales et sociales semblent également influencer une grande partie des réponses de l'individu. De plus, de façon générale, la désirabilité sociale est un concept important dans l'image de soi et, donc, dans les réponses données aux questions de l'inventaire.

#### 4. Une mesure de la performance scolaire

La mesure utilisée afin d'évaluer la performance scolaire de l'étudiant sont les résultats scolaires proprement dits, obtenus par l'étudiant à la première et à la dernière évaluation scolaire du cours de français 101 du Collège Shawinigan de l'automne 2000.

Ces évaluations sont différentes selon l'enseignant et ne représentent pas un outil standardisé pour tout le département de français. Les résultats scolaires en découlant sont des pourcentages représentant une appréciation de la part de matière scolaire assimilée durant un temps déterminé à l'avance. Cette matière scolaire est ici constituée d'éléments de grammaire, d'orthographe, d'analyse littéraire et de figures de style contenues dans le texte à l'étude.

Selon Abernot (1996), la fonction de l'évaluation scolaire est de transcrire l'état d'une compétence dans le but de procéder à des comparaisons dans un système où elles sont possibles. C'est justement cette comparaison de l'étudiant par rapport à lui-même et par rapport à ses confrères de classe qui importe dans la présente recherche.

##### 5. La variable traitement : Le suivi entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan

Dans la présente étude, c'est le fait d'avoir participé à un suivi individuel entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan ou non qui distingue les deux groupes de participants. Le suivi entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan devient donc la variable traitement dans le contexte de la recherche.

### *5.1 Définition*

Dans le contexte de plus en plus inquiétant de la pauvreté du français écrit au Québec, il semble urgent de trouver des moyens de pallier aux erreurs courantes retrouvées dans les travaux étudiants et de leur apporter un appui concret. Face à cette situation, il y a maintenant plus de dix ans, le Collège Shawinigan, comme plusieurs autres institutions collégiales du Québec, met sur pied un Centre d'aide en français dont la principale mission est de venir en aide aux étudiants éprouvant de graves difficultés en français écrit. Pour y arriver, l'ingéniosité et la créativité des gens mettant le projet sur pieds au Collège Shawinigan sont mises à contribution. Il sera question un peu plus loin des bases théoriques et des outils utilisés au Centre d'aide en français.

Le nom le plus facilement associé au Centre est celui de Mme Alice Descôteaux, professeur au département de français du Collège Shawinigan. Elle y forme des étudiants en relation d'aide. Ceux-ci viennent ensuite en aide à des étudiants éprouvant des difficultés majeures en français dans un mode d'entraide entre les pairs, au rythme d'une séance par semaine. Il y a hebdomadairement une rencontre entre Mme Descôteaux et l'ensemble des aidants afin de permettre un retour de ces derniers sur leur vécu relationnel avec les aidés. C'est également lors de ces rencontres que Mme Descôteaux leur fait expérimenter concrètement divers concepts reliés à la relation d'aide tels que l'empathie, l'authenticité et le respect. Grâce aux activités proposées, les

aidants ont l'occasion de s'examiner eux-mêmes, d'explorer leurs valeurs et d'apprécier la richesse qu'apporte ce partage d'expériences.

Le but premier du suivi entre pairs au Centre d'aide en français est évidemment de fournir aux gens en situation d'échec ou en graves difficultés en français écrit une aide qui leur permet d'améliorer leur performance dans leurs prochaines évaluations et leur fournir des outils qui leur permettent une plus grande autonomie et une plus grande efficacité dans leurs compositions écrites et en grammaire française. L'aide apportée lors des séances individuelles se base sur la relation d'aide et l'écoute active pour ensuite cibler les faiblesses spécifiques en français écrit des aidés. Pour ce faire, de multiples outils de pédagogie, d'orthographe et de grammaire, sous formes écrites ou par le biais de l'ordinateur, s'offrent aux aidants comme soutiens d'apprentissage. Les modalités d'utilisation de ces outils sont présentées un peu plus loin dans la section « Description de l'aide entre pairs telle que mise en place au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan. »

Le deuxième objectif étudié dans le cadre du suivi entre pairs au Centre d'aide en français, l'aide sur l'estime de soi scolaire, est exploratoire. Effectivement, il ne fait pas partie du mandat premier du Centre d'aide en français du Collège Shawinigan d'intervenir sur cette donnée. Cependant, la recherche théorique montre que le lien entre performance scolaire et estime de soi scolaire est existant et qu'ainsi l'impact du suivi

entre pairs sur l'estime de soi scolaire pourrait devenir une balise de travail intéressante pour les responsables et intervenants du Centre.

Comme mentionné précédemment, le véhicule d'aide privilégié du suivi entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan est la relation d'aide à la fois pédagogique et psychologique entre pairs. La description exhaustive de la mise en place de ce type de relation d'aide dans le contexte d'aide en français écrit se retrouve dans la section suivante.

### *5.2 Description de l'aide entre pairs telle que mise en place au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan.*

Les responsables du Centre d'aide en français du Collège Shawinigan ont dû développer une façon d'adapter l'enseignement de la relation d'aide en fonction de leurs objectifs et de réguler les rencontres entre aidés et aidants. Durant les trois premières semaines de la session collégiale, les nouveaux aidants suivent trois heures de formation à la relation d'aide par semaine. Les responsables abordent différents thèmes liés à la relation d'aide et à la pédagogie du français au cours de cette formation : les techniques d'écoute active (reflet, reformulation), les attitudes de base en relation d'aide (empathie, respect, authenticité), l'exploration de leurs propres valeurs, la révision de certaines règles de français écrit qui risquent de causer problèmes pour les aidés

(conjugaison, accords de participes passés), techniques pédagogiques favorisant l'apprentissage, évaluation des besoins et de l'évolution de l'aidé, exploration des principales figures de style trouvées et analysées dans des textes littéraires, présentation des différents formulaires inhérents au fonctionnement quotidien du Centre, etc.

Les aidants deviennent également familiarisés avec les supports audio et informatiques disponibles au Centre. On retrouve parmi ces outils des dictées pré-enregistrées sur cassettes et des logiciels offrant des exercices sur certaines règles de français telles que l'accord sujet-verbe et les participes passés. On leur présente également les outils de régulation personnels qui créent un lien entre l'aidant, son vécu et la responsable du Centre. Le plus important de ces outils de régulation est sans aucun doute le journal de bord que l'aidant doit remplir à chaque semaine. Dans ce journal, l'aidant aborde des thèmes ayant trait à son vécu dans la relation d'aide entre pairs, mais permet également une ouverture vers le vécu personnel de l'aidant. Ce journal est remis à toutes les semaines à la responsable du Centre qui le lit et l'annote. Ce journal permet un apprentissage personnel enrichissant et permet de transformer les difficultés vécues en relation d'aide en objets de réflexion personnelle.

Vient ensuite le début des suivis personnalisés entre l'aidant et l'aidé. En moyenne, l'aidant reçoit trois aidés différents durant une même semaine. Ces dossiers sont sous la responsabilité de l'aidant et l'agencement aidant-aidé ne change pas en cours de session, à moins de circonstances particulières. La première rencontre entre

l'aidant et l'aidé consiste en une période d'exploration des besoins de l'aidé et de son vécu scolaire, de ses motivations à se présenter au Centre et de la présentation de ce que l'aidant peut faire pour lui. L'aidant procède à une évaluation sommaire des connaissances et des forces en français écrit de l'aidé principalement à partir des résultats obtenus lors d'une dictée administrée par l'aidant. Si l'aidé accepte l'entente alors proposée, il s'engage à rejoindre son aidant au local du Centre d'aide en français une fois par semaine pour une durée variant selon les difficultés ou les besoins de l'aidé.

Chacune des rencontres subséquentes a une durée d'une heure et commence par une partie d'écoute active où l'aidant prend connaissance du vécu émotif et scolaire de l'aidé. Ensuite il y a choix des objectifs à aborder ou à poursuivre. Ces objectifs ont alors trait uniquement aux difficultés en français écrit de l'aidé : difficultés d'orthographe, de syntaxe, d'accord de verbe, de participes passés ou de figures de style, etc. Pour arriver à atteindre les objectifs l'aidant fait avec l'aidé le choix d'outils pouvant les soutenir dans l'apprentissage. Ces outils sont sous forme écrite, audio ou informatique. À la fin de la rencontre, l'aidant trace avec l'aidé un court bilan de son apprentissage et le contenu de la prochaine rencontre. Quand le processus de relation d'aide hebdomadaire prend fin, l'aidant et l'aidé font un bilan de l'ensemble des acquis de ce dernier.

Tout au long des rencontres hebdomadaires, les aidants continuent de se réunir avec la responsable du Centre une fois par semaine durant trois heures afin de continuer



l'apprentissage et l'expérimentation de certaines notions de pédagogie, de relation d'aide ou de développement personnel. Le journal de bord est également maintenu tout au long de la session collégiale.

### *5.3 Les aidés*

Les aidés qui se présentent au Centre sont des étudiants éprouvant des difficultés en français écrit. Ils y viennent tous sur une base volontaire, parfois suite à la recommandation de leur professeur de français. Il est pertinent de souligner que la démarche entreprise au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan est belle et bien volontaire contrairement à un programme de mise à niveau. Les aidés sont souvent des étudiants de première année du collégial ou des étudiants suivant un cours de mise à niveau en français qui choisissent d'enrichir leurs apprentissages avec un suivi au Centre d'aide en français.

### *5.4 Qui sont les aidants ?*

Les aidants se situent dans le 1<sup>er</sup> rang cinquième selon leurs résultats globaux en français à leur sortie du secondaire. La directrice du Centre communique avec eux pendant l'été pour les questionner sur leur désir de faire partie ou non du Centre d'aide en français et ceux-ci choisissent volontairement de devenir aidants au Centre ou non.

## 6. Hypothèses et statistiques

### *6.1 Analyses descriptives*

La recherche présente d'abord des analyses descriptives des scores d'estime de soi et de performance scolaire aux deux temps d'évaluation, ainsi qu'une comparaison des présents résultats à ceux obtenus par Coopersmith lors de la validation de son instrument. Comme mentionné antérieurement, l'estime de soi sera mesurée par l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith en deux temps et la performance scolaire par l'appréciation en pourcentages obtenue par l'étudiant sur deux épreuves scolaires différentes.

### *6.2 Hypothèses de recherche*

Hypothèse 1 : Les résultats scolaires des étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan s'amélioreront significativement plus que ceux des étudiants n'ayant pas suivi ces séances.

Hypothèse 2 : Les scores d'estime de soi globale et scolaire des étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan s'amélioreront significativement plus que ceux des étudiants n'ayant pas suivi ces séances.

La première hypothèse sera vérifiée sur le score d'amélioration de performance scolaire de l'étudiant calculé en comparaison avec la moyenne de son propre groupe. Effectivement, comme les étudiants n'ont pas tous le même professeur et les mêmes évaluations, la moyenne de chaque groupe devient un meilleur indicateur de performance scolaire que la moyenne globale de tous les participants de la recherche. Ainsi, l'étudiant s'améliore s'il obtient, en comparaison avec son résultat de la première évaluation, un coefficient d'amélioration plus élevé lors de la deuxième évaluation. Par exemple, un étudiant ayant obtenu une note de 64% pour une évaluation dans son groupe où la moyenne se situe à 70% obtient un coefficient de  $-6$  pour cette évaluation. C'est la comparaison de ces coefficients obtenus aux deux évaluations qui constituent la mesure d'amélioration de performance scolaire.

La deuxième hypothèse sera vérifiée sur le score d'amélioration de l'estime de soi globale et celui de l'estime de soi scolaire de l'étudiant calculé en comparaison avec lui-même. L'étudiant s'améliore donc s'il obtient pour la deuxième mesure de l'Inventaire de Coopersmith des scores supérieurs à ceux obtenus lors de la première passation.

Des mesures statistiques T-TEST seront utilisées pour évaluer les différences de moyennes.

## Chapitre troisième

### Résultats

Ce chapitre présente les résultats de la recherche. Dans un premier temps, les analyses descriptives font état des scores obtenus aux évaluations scolaires et à l'inventaire de Coopersmith. Les résultats d'estime de soi seront ensuite comparés à ceux obtenus par Coopersmith lors de la validation de son inventaire. Suivent les résultats des analyses de vérification des hypothèses portant sur la différence des résultats obtenus aux deux passations d'examens scolaires et d'inventaires de Coopersmith.

### 1. Analyse descriptive

Le Tableau 1 présente les moyennes et les écarts-types obtenus lors des passations de l'inventaire de Coopersmith et lors des examens scolaires.

Le Groupe 1 correspond au groupe témoin, composé des étudiants n'ayant pas fréquenté le Centre d'aide en français et le Groupe 2 correspond au groupe expérimental, composé des étudiants ayant fréquenté le Centre d'aide en français.

Pour le Groupe 1 : l'âge a une moyenne de 18.19 et un écart-type de 2.74 et il est composé de 15 garçons et de 22 filles. La première mesure de l'Inventaire de Coopersmith obtient une moyenne de 39.40 et un écart-type de 7.68 et la deuxième mesure de l'Inventaire de Coopersmith récolte une moyenne de 40.05 et un écart-type de

6.53. Ces étudiants ont pour leurs résultats scolaires une moyenne de 72.59 % et un écart-type de 17.92 sur la première évaluation et une moyenne de 67.38 % et un écart-type de 13.54 sur la deuxième évaluation.

Pour le Groupe 2 : l'âge a une moyenne de 20.06 et un écart-type de 4.22 et il est composé de 15 garçons, 21 filles et d'une personne n'ayant pas spécifié son sexe. La première mesure de l'Inventaire de Coopersmith obtient une moyenne de 36.76 et un écart-type de 7.69 et la deuxième mesure de l'Inventaire de Coopersmith récolte une moyenne de 36.13 et un écart-type de 8.89. Ces étudiants ont pour leurs résultats scolaires une moyenne de 73.11 % et un écart-type de 13.77 sur la première évaluation et une moyenne de 64.76 % et un écart-type de 16.24 sur la deuxième évaluation.

Pour la population totale: l'âge a une moyenne de 19.11 et un écart-type de 3.65 et il est composé de 30 garçons, 43 filles et d'une personne n'ayant pas spécifié son sexe. La première mesure de l'Inventaire de Coopersmith obtient une moyenne de 38.08 et un écart-type de 7.75 et la deuxième mesure de l'Inventaire de Coopersmith récolte une moyenne de 38.09 et un écart-type de 7.99. Ces étudiants ont pour leurs résultats scolaires une moyenne de 72.85 % et un écart-type de 15.88 sur la première évaluation et une moyenne de 66.07 % et un écart-type de 14.91 sur la deuxième évaluation.

Tableau 1

Moyennes et écarts-types de chacune des passation de l'inventaire de Coopersmith, et de l'examen des compétences scolaires

	Âge	Sexe	Coopersmith Mesure 1	Coopersmith Mesure 2	Résultat scolaire 1	Résultat scolaire 2
Groupe 1 <i>n</i> = 37	M= 18.19 ÉT= 2.74	m= 15 f= 22	M= 39.40 ÉT= 7.68	M= 40.05 ÉT= 6.53	M= 72.59 ÉT= 17.92	M= 67.38 ÉT= 13.54
Groupe 2 <i>n</i> = 37	M= 20.06 ÉT= 4.22	m= 15 f= 21 n/a= 1	M= 36.76 ÉT= 7.69	M= 36.13 ÉT= 8.89	M= 73.11 ÉT= 13.77	M= 64.76 ÉT= 16.24
Pop. Totale <i>n</i> = 74	M= 19.11 ÉT= 3.65	m= 30 f= 43 n/a= 1	M= 38.08 ÉT= 7.75	M= 38.09 ÉT= 7.99	M= 72.85 ÉT= 15.88	M= 66.07 ÉT= 14.91

Le Tableau 2 présente les scores moyens obtenus dans la présente étude sur l'Inventaire de Coopersmith en comparaison avec les résultats obtenus par Coopersmith lors de la validation de la forme française de son inventaire d'estime de soi. Ce tableau est présenté afin de donner un point de comparaison des résultats obtenus lors de la présente recherche malgré les populations différentes. On remarque que ces résultats sont légèrement plus élevés que ceux présentés par Coopersmith.

Tableau 2

Scores moyens obtenus dans la présente recherche comparés aux normes  
proposées par Coopersmith \*

Échelle	Cette étude, temps 1		Cette étude, temps 2		Coopersmith	
	N= 74				N=110	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Générale	19.63	4.53	19.85	4.60	18.64	4.90
Sociale	6.68	1.55	6.77	1.49	5.67	1.94
Familiale	6.36	2.05	6.35	2.08	4.92	2.63
Scolaire	5.40	1.90	5.12	1.85	4.12	1.95
Total	38.08	7.75	38.09	7.99	33.35	8.97
Mensonge	3.22	1.75	3.03	1.87	2.38	1.59

\* Coopersmith (1984), p.17

## 2. Hypothèses de recherche

Le Tableau 3 présente les résultats obtenus à la vérification de la première hypothèse de recherche. Cette hypothèse stipule que les étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan s'amélioreront significativement plus quant à leurs résultats scolaires en français que les étudiants n'ayant pas suivi ces séances.

Cette hypothèse est infirmée dans la présente recherche. Avant de passer aux résultats proprement dits, voici un rappel concernant l'obtention de ces scores d'amélioration : comme les étudiants n'ont pas tous le même professeur et les mêmes



évaluations, la moyenne de chaque groupe devient une meilleure indication de performance scolaire que la moyenne globale de l'ensemble des participants de la recherche. Dans ce contexte, l'étudiant s'améliore s'il obtient, en comparaison avec son résultat de la première évaluation, un coefficient d'amélioration plus élevé lors de la deuxième évaluation. Ce coefficient d'amélioration est mesuré comme dans l'exemple suivant : un étudiant ayant obtenu une note de 76% pour une évaluation dans un groupe où la moyenne se situe à 80% obtient un coefficient de  $-4$  pour cette évaluation. Si lors de la deuxième évaluation l'étudiant obtenait 68% pour une moyenne de groupe de 74%, son coefficient serait de  $-6$ . Ainsi, son score final d'amélioration serait de  $-2$ . C'est la comparaison de ces coefficients obtenus aux deux évaluations qui constituent la mesure d'amélioration de performance scolaire.

Les résultats ne démontrent aucune différence significative entre le score d'amélioration moyen des résultats scolaires des étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan ( $M = -2.95$ ) et le score d'amélioration moyen des résultats scolaires des étudiants n'ayant pas suivi de séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan ( $M = .15$ ),  $t(72) = .91, p = .366$ .

Tableau 3

Comparaison entre les étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan et ceux n'ayant pas suivi ce type de séances sur le plan de l'amélioration des résultats scolaires.

Type d'amélioration	Étudiants ayant suivi les séances d'aide entre pairs (n=37)	Étudiants n'ayant pas suivi les séances d'aide entre pairs (n=37)	Test statistique
Amélioration des résultats scolaires par rapport à la moyenne de groupe	M=-2.95 ET=14.05	M=.15 ET=15.21	$t(72) = .91, p = .366$

Le tableau 4 présente les résultats obtenus à la vérification de la deuxième hypothèse de recherche. Cette hypothèse stipule que les étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan s'amélioreront significativement plus quant à leur score d'estime de soi globale et leur score d'estime de soi scolaire que les étudiants n'ayant pas suivi ces séances.

Face au score d'amélioration de l'estime de soi globale, cette hypothèse est infirmée dans la présente recherche. Les résultats ne démontrent aucune différence

Tableau 4

Comparaison entre les étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan et ceux n'ayant pas suivi ce type de séances sur le plan de l'amélioration des scores d'estime de soi globale et scolaire.

Type d'amélioration	Étudiants ayant suivi les séances d'aide entre pairs (n=37)	Étudiants n'ayant pas suivi les séances d'aide entre pairs (n=37)	Test statistique
Amélioration de l'estime de soi globale	M=-.62 ET=6.44	M=.65 ET=3.92	$t(72)= 1.03, p=.309$
Amélioration de l'estime de soi scolaire	M=-.05 ET=2.08	M=-.51 ET=1.61	$t(72)= -1.06, p=.292$

significative entre le score d'amélioration d'estime de soi globale des étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan ( $M=-.62$ ) et le score d'amélioration d'estime de soi globale des étudiants n'ayant pas suivi de séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan ( $M= .65$ ),  $t(72)= 1.03, p=.309$ .

Quant au score d'amélioration de l'estime de soi scolaire, cette hypothèse est également infirmée dans la présente recherche. Les résultats ne démontrent aucune

différence significative entre le score d'amélioration d'estime de soi scolaire des étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan ( $M = -.05$ ) et le score d'amélioration d'estime de soi scolaire des étudiants n'ayant pas suivi de séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan ( $M = -.51$ ),  $t(72) = -1.06$ ,  $p = .292$ .

## Chapitre quatrième

### Discussion

Ce chapitre porte sur la discussion des résultats de la présente étude, sur ses forces et ses limites ainsi que sur la perspective d'approfondissement de certaines dimensions, de thèmes et de variables ici périphériques.

## 1. Résultats de recherche

La révision des hypothèses de recherche permet l'étude plus approfondie de données attendues ou non lors de la présente recherche. Chaque hypothèse de recherche est reprise afin d'analyser les résultats pertinents et d'en réaliser les implications concrètes dans le contexte du Centre d'aide en français du Collège Shawinigan.

Les résultats démontrent ceci face à la première hypothèse de recherche : les étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan ne s'améliorent pas plus que les étudiants n'ayant pas suivi ce type de séances quant à leurs résultats scolaires en français. Il faut donc, dans une certaine mesure, prendre pour acquis que le programme d'aide entre pairs du Centre d'aide en français du Collège Shawinigan n'a pas d'effet à ce niveau. Ce résultat peut paraître surprenant au premier abord et un regard approfondi sur le contexte dans lequel les dites évaluations ont eu lieu, sur le fait que les étudiants proviennent de groupes différents ayant chacun à sa tête un enseignant différent, que les examens scolaires ne sont pas régis par les mêmes réalités de rigueur de validité et de représentativité que les tests standardisés, peut qualifier en partie ces résultats qui ne révèlent aucune différence de

moyenne. Nous avons pris soin de bien appairer les groupes témoin et expérimental et de comparer l'étudiant à la moyenne de son groupe. Malgré tout, il faut questionner la mesure de la performance scolaire.

En effet, l'ensemble des participants à l'étude (N=74) ont vu leurs résultats scolaires bruts en français diminuer entre la première et la dernière évaluation. Il est possible d'avancer l'hypothèse qu'une différence importante du niveau de difficulté des évaluations en question peut rendre difficile l'appréciation des compétences réelles de l'étudiant. Par exemple, deux évaluations préparées par un même professeur et encore davantage par deux professeurs différents ou plus peuvent tenter de mesurer chacune le même contenu et les mêmes objectifs d'apprentissage; mais la façon différente de chaque professeur de formuler ses questions ou de subjectivement évaluer les idées émises par l'étudiant à l'intérieur d'un texte libre peut impliquer de fortes variations de scores bruts et de lourdes différences de perspective et de sévérité pour un même professeur aux temps un et deux et bien plus encore entre un professeur et un autre. De plus, les attentes des professeurs augmentent peut-être en cours de route, ceux-ci devenant plus exigeants lors de la deuxième évaluation.

Il faut également se demander si l'évaluation du début de session ne peut pas s'être avérée trop aisée, avoir porté sur moins d'objectifs pédagogiques que l'évaluation finale. De la même façon, la dernière évaluation pourrait avoir présenté un degré de

difficulté beaucoup plus important que la première évaluation. Ce phénomène pourrait expliquer la baisse généralisée des résultats obtenus par l'ensemble des étudiants.

Ces résultats ramènent en tête la définition d'évaluation scolaire qu'offrait Abernot (1996), soit que le but reste d'en arriver à une appréciation quantitative et comparative de l'étudiant en rapport avec son propre apprentissage et celui de ses pairs. D'où l'importance de la représentativité des résultats afin de permettre à l'étudiant d'avoir une image claire et juste de son rendement scolaire.

L'étudiant se fit généralement à ses résultats bruts pour juger de sa compétence et de son amélioration personnelle. Quelle conclusion en tire-t-il dans le contexte d'une chute généralisée des résultats de tous, mais surtout des siens? La standardisation de l'évaluation s'avère prioritaire. Une mesure fiable, valide et surtout représentative de la performance scolaire de l'étudiant permettrait d'éliminer l'aléatoire du processus actuel et d'éviter de potentielles conséquences néfastes pour l'étudiant et son estime personnelle. Rappelons-nous l'effet de l'échec ou d'une réussite moindre sur la motivation de l'étudiant telle que nous en avons parlé au chapitre premier. Le Collège Shawinigan aurait probablement intérêt à se poser des questions sur cette situation et à se demander si le Centre d'aide en français ne pourrait pas jouer un rôle de soutien important au sein de cette réforme des modes d'évaluation et de correction.



On peut également se questionner sur l'utilité, la difficulté relative et la pertinence des outils utilisés au Centre d'aide en français pour en arriver à l'apprentissage ou la révision de certaines règles du français écrit ou de la rédaction littéraire. Il pourrait être utile de vérifier l'utilisation de chacun de ces outils et leur efficacité à créer un apprentissage concret et à long terme chez l'aidé. Une régulation standardisée des acquis de l'aidé pour chaque objectif pourrait peut-être aider à améliorer l'effet du suivi d'aide entre pairs chez l'aidé.

La deuxième hypothèse de recherche était exploratoire et se penchait sur la variable d'estime de soi. Les résultats révèlent que les étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs ne s'améliorent pas plus que les étudiants n'ayant pas suivi ce type de séances quant à leur score d'estime de soi globale. Une fois de plus, les résultats ne vont pas dans le sens de l'hypothèse de recherche et il faut remettre en question l'efficacité du programme d'aide entre pairs du Centre d'aide en français du Collège Shawinigan à ce niveau. À sa décharge, il faut reconnaître que le programme du Centre d'aide en français est d'abord un programme pédagogique, mais il faut également se demander si l'estime de soi est un concept trop stable pour changer en si peu de temps ou durant un suivi limité dans le temps? Peut-on espérer des changements réels dans un contexte d'aide temporellement concis et limité? Le Centre d'aide en français offre un support original dans son rapport entre les pairs et le contact privilégié entre étudiants. Malgré ce contexte apparemment facilitant, il ne faut pas oublier l'affirmation de Coopersmith

(1984) : «... l'évaluation de l'estime de soi est habituellement relativement durable plutôt que transitoire.. ».

De plus, il est bon de rappeler que l'estime de soi est une donnée complexe et multidimensionnelle. Un suivi d'entraide peut-il avoir un impact mesurable sur l'estime de soi sans que cet impact soit influencé par d'autres événements de vie se produisant en concordance avec ce suivi ? D'autres événements extérieurs au domaine de la performance scolaire ou d'autres événements plus éloignés de la réalité scolaire tels l'anxiété du passage entre l'école secondaire et le CEGEP, un divorce ou la mort d'un proche peuvent faire varier à la baisse l'estime de soi globale. Effectivement, les participants à l'étude sont en majorité des étudiants arrivant directement du secondaire. Ils sont ici mesurés durant leur toute première session collégiale et leur niveau d'anxiété, lié à un tel changement statuaire, peut se trouver à un degré plus élevé qu'à la normale. Des mesures subséquentes, prises à des moments différents du parcours collégial nous permettraient possiblement de tirer des conclusions différentes face à l'impact d'un suivi au Centre d'aide en français. Il serait intéressant de tenir compte de ces dimensions dans une future recherche.

Sans que cette différence ne soit significative et ne rende possible la déduction de quelque certitude que ce soit, un résultat intéressant ressort. En effet, le score d'estime de soi scolaire des étudiants ayant suivi des séances d'aide entre pairs baisse moins ( $M = -.05$ ,  $ÉT = 2.08$ ) que celui de ceux n'ayant pas suivi ces séances ( $M = -.51$ ,

ÉT= 1.61), donc il reste plus stable. Contrairement aux résultats obtenus pour l'estime de soi globale, les deux résultats vont ici dans la même direction. Dans un tel contexte, la question suivante semble pertinente : le passage au Centre d'aide en français protégerait-il l'estime de soi scolaire des étudiants profitant de ces services? L'hypothèse avancée est que l'intervention privilégiée au Centre d'aide en français, portant sur les compétences scolaires, permet à l'étudiant profitant de ces services de mieux comprendre les règles du français écrit ainsi que d'avoir accès au soutien de l'aidant et aux gains psychologiques qui en découlent. Ses connaissances scolaires maintenant élargies et mieux structurées ainsi que le fait de recevoir le soutien d'un égal permettrait possiblement à l'étudiant de se sentir plus en contrôle, mieux préparé et plus soutenu face aux évaluations subséquentes. Rappelons que cette différence n'est pas significative et qu'il reste important de se pencher sur les effets potentiels à plus long terme d'un tel suivi pédagogique et psychologique.

Meyer (1984) suggérait que l'intérêt que porte le parent au cheminement scolaire de son enfant avait un effet sur le degré d'estime de soi de ce dernier. À partir des résultats de l'étude, on peut se demander si l'intérêt du pair pourrait être du même ordre. À partir de ce constat, certaines améliorations pourraient être apportées au suivi avec l'aidé afin d'en maximiser l'effet protecteur sur son estime personnelle. La relation d'aide pourrait s'élargir et devenir plus riche et plus globale. Cette intervention d'aide plus large aurait-elle un impact plus profond ? L'écoute active du programme a été mise en place d'abord pour comprendre les difficultés scolaires de l'aidé. Elle pourrait

s'ouvrir sur le vécu personnel et interpersonnel de l'aidé autant à l'école que dans les autres sphères de sa vie. Comme mentionné plus haut, les différentes facettes de l'estime de soi sont intrinsèquement liées et s'influencent les unes les autres. En explorant certains aspects de sa vie personnelle et de ses relations, l'aidé exprime l'aspect émotionnel de ses difficultés. Améliorer la perception que l'on a de soi dans un domaine permet d'améliorer l'impression que l'on a de soi dans les autres domaines. Est-ce que le fait de se délier de réalités émotionnelles lourdes peut permettre une meilleure disponibilité à l'apprentissage de notions de français écrit, par exemple ? Peut-on penser à l'ajout d'exercices et d'activités visant spécifiquement à travailler l'estime de soi de l'aidé ? Le Centre d'aide en français pourrait se pencher sur cette question vu le lien serré existant entre performance scolaire et estime de soi.

## 2. Les forces et les limites de la recherche

Un effort significatif a été fait pour assurer la représentativité des résultats. L'ensemble de la population étudiante inscrite au cours de français 101 au Collège Shawinigan à l'automne 2000 (N=436) a rempli l'ensemble des questionnaires. Toutes les personnes ayant fréquenté le Centre d'aide en français au courant de l'automne 2000 font partie du groupe expérimental. La technique d'appariement a ensuite été favorisée afin de maximiser l'homogénéité des étudiants sélectionnés comme participants à la

recherche au niveau des résultats scolaires cumulatifs, du sexe et du groupe-classe de provenance, le but étant évidemment de contrôler le plus possible ces variables.

La principale limite méthodologique est le peu de temps à s'être écoulé entre les deux mesures. Effectivement, la recherche a dû se limiter au suivi des étudiants ayant fréquenté le Centre d'aide en français pendant une session collégiale, l'équivalent de trois mois d'études. Toutes les données changent lors de la session subséquente : les aidants ne sont plus les mêmes, les aidés changent également et même si certains reviennent, l'appariement aidant-aidé varie. Il serait intéressant de voir les effets d'un suivi prolongé au Centre d'aide en français tout en maintenant les mêmes appariements aidant-aidé. Si le programme d'aide se déroulait sur plus d'une session, l'effet de la durée du suivi serait peut-être plus significatif.

De plus, il pourrait s'avérer intéressant de vérifier l'évolution des résultats scolaires et de l'estime de soi globale et scolaire de ces étudiants un an plus tard, à la sortie du CEGEP. Effectivement, avec l'entrée au CEGEP, l'étudiant se retrouve dans un nouveau milieu, ce qui demande en soi un bon niveau d'adaptation. Avec le temps, ces données ont moins d'impact, l'étudiant s'habituant à son nouvel environnement et à son nouveau statut. Peut-on penser que l'estime de soi serait mieux soutenu dans un contexte environnemental stabilisé ? Comme mentionné plus haut, d'autres événements peuvent modifier l'estime de soi globale et diluer l'effet d'un suivi d'aide entre pairs dans le cadre d'un programme comme celui du Centre d'aide en français tels que

l'anxiété de passer du secondaire au collégial, un divorce ou la perte d'un(e) ami(e) pour ne donner que quelques exemples. Un questionnaire d'information pourrait tenter de circonscrire de tels événements.

### 3. Poursuite de la recherche

Les résultats ne permettent pas de conclure à des effets significatifs d'un suivi au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan, mais les différences précédemment notées permettent de croire que certaines pistes auraient intérêt à être approfondies.

Une révision de la structure des séances d'aide et des outils d'apprentissage disponibles reste souhaitable. Une approche pédagogique englobant de l'écoute active et des exercices visant à la fois l'amélioration des règles propres au français écrit et de la perception subjective de soi sous-jacente à l'estime personnelle pourrait consolider un apprentissage holistique et plus riche.

Une étude à plus long terme des variables présentées dans la recherche ou encore l'exploration de nouvelles variables pédagogiques et psychologiques fournirait sûrement un éclairage intéressant concernant des enjeux sociaux modernes comme le décrochage scolaire. Toute la question de la mesure de la performance en français pourrait également être revue. Nous y reviendrons dans la conclusion.

Cette partie se termine sur une conclusion de Prohon et Lecarret (1998) nous rappelant l'importance du lien entre l'estime de soi et la performance scolaire : En situation de difficultés scolaires, le coup porté à l'estime personnelle de l'étudiant dépend de l'importance qu'il donne à ce domaine dans sa vie. Plus l'étudiant mise sur sa performance scolaire pour s'auto-évaluer, plus il risque de subir de graves dommages s'il vit un échec. Ainsi, pour le meilleur et pour le pire, la performance scolaire semble liée à l'estime de soi, ce qui rend pertinente la poursuite des recherches concernant des programmes aptes à soutenir l'une et l'autre. Pour ce qui est du programme d'aide entre pairs du Centre d'aide en français du Collège Shawinigan en particulier, il semble que des modifications y sont souhaitables, ce qui implique qu'il faille prendre pour acquis qu'il s'agit, dans sa forme actuelle, d'un programme perfectible.

-

## Conclusion



Si l'on récapitule l'idée centrale de cette recherche- mettre en lien l'estime de soi et la performance scolaire en français écrit de l'étudiant avec son suivi au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan- aucun résultat significatif ne ressort des scores obtenus aux examens scolaires en français ni des résultats obtenus sur l'inventaire de Coopersmith. Le programme d'aide entre pairs ne change donc peut-être en rien la performance scolaire, l'estime de soi scolaire et l'estime de soi globale de l'étudiant en difficulté qui en profite.

Cela implique que s'il y a différences significatives entre ces deux réalités, soit celle de fréquenter le Centre d'aide en français et celle de ne pas le fréquenter, elles se situent peut-être à d'autres niveaux que ceux mis de l'avant. L'un des concepts comparés, l'estime de soi de l'étudiant, est un concept vaste aux facettes multiples. Il a été déduit de la recherche théorique qu'une intervention scolaire (le fait de fréquenter le Centre d'aide en français dans le cadre de ses études collégiales) aurait un effet principalement sur la dimension scolaire de l'estime personnelle de l'étudiant. Par ricochet, cette variation sur l'estime de soi scolaire devait se répercuter sur le score total d'estime de soi, celui-ci correspondant à la somme des scores obtenus pour chacune des échelles de mesure de l'estime de soi telle que préparées par Coopersmith dans son Inventaire.

Or, il n'en est rien. La mesure d'estime de soi résiste à une intervention isolée à la dimension scolaire. Une question pertinente est de se demander s'il est possible de

vouloir améliorer l'opinion que l'étudiant a de lui-même en intervenant sur une seule dimension de son auto-évaluation qualitative. Un programme axé sur l'aide vue d'une façon plus globale, dans un contexte d'intervention faite par des aidants naturels, mais qui dépasse le cadre de l'aide en français écrit pourrait nous en apprendre davantage.

D'autre part, les étudiants ont également été comparés sur leurs résultats scolaires obtenus pour la première et la dernière évaluation de la session automne 2000. Une telle définition de cette variable semblait la plus pratique et la plus collée à la réalité quotidienne du programme. Il aurait peut-être pu en être autrement, en choisissant par exemple des évaluations différentes ou une mesure standardisée basée sur des exercices grammaticaux et syntaxiques introduites par l'expérimentateur. Des recherches subséquentes pourraient aborder la question d'une façon différente afin de cerner le concept de performance scolaire en français d'une façon qui soit à la fois juste, précise et représentative.

Il faut également se rappeler quand il est question de performance scolaire que cette dernière, avant de devenir un résultat scolaire en pourcentages, est passée par deux filtres subjectifs importants qu'il serait bon d'aborder ici et d'utiliser comme base de réflexion pédagogique par la suite. D'abord l'outil utilisé pour mesurer la performance scolaire, dans le cas présent, l'examen, diffère d'un groupe à l'autre et il dépend de l'importance subjective que donne chaque enseignant aux objectifs scolaires et pédagogiques et de quelle façon il les mesure. Une plus grande concertation, sinon une

uniformisation de la mesure, pourrait être d'un grand intérêt. Cette uniformisation demanderait au corps professoral en français de se réunir et de s'entendre sur le contenu et de trouver une méthode plus objective de qualifier et quantifier les éléments de correction qui deviendront, en les additionnant, la mesure que l'étudiant utilisera pour déterminer sa propre valeur scolaire en français écrit.

Il faut reconnaître que la performance scolaire en français n'est pas facile à mesurer. Mais il faut s'y attarder à cause de l'effet dévastateur que peut avoir sur l'étudiant une mesure de performance scolaire biaisée, subjective ou non-représentative de sa valeur réelle.

Il ressort de cette recherche la nécessité de continuer l'étude du cadre d'intervention, des outils utilisés et des implications d'un suivi au Centre d'aide en français tel que celui proposé au Collège Shawinigan. L'aide entre pairs est non seulement souhaitable mais efficace, comme le montre la revue des écrits. Elle garde cependant beaucoup de potentiel qui reste inexploré, mais qui pourrait être mis à contribution dans le cadre du Centre d'aide en français. L'étudiant, comme tous les êtres humains, est complexe et sensible. Il se juge durement et subjectivement. Il a ce besoin constant d'être accepté, sentiment qui prend souvent sa source dans sa comparaison avec l'autre ou face à ses propres résultats scolaires. D'où l'importance de continuer à tenir compte de ces dimensions dans le programme du Centre d'aide en français du Collège Shawinigan.

## Références

## Références

- Abernot, Yvan (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire, 2 ème édition*, Paris: Dunod.
- Adler, Alfred (1956). *La compensation psychique de l'état d'infériorité des organes*, Paris: Payot.
- Barbeau, Denise, Montini, Angelo et Roy, Claude (1997). *Sur les chemins de la connaissance : La motivation scolaire*. Montréal: Association Québécoise de pédagogie collégiale.
- Barbeau, Denise, Montini, Angelo et Roy, Claude (1997). *Tracer les chemins de la connaissance: la motivation scolaire*. Montréal: Association Québécoise de pédagogie collégiale.
- Bariaud, Françoise et Bourcet, Claude (1994). Le sentiment de la Valeur de Soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.23, No.3, 1994, p. 271-290.
- Brockner, Joel, Derr, William R. et Laing, Wesley N. (1987). Self-esteem and Reactions to Negative Feedback: Toward Greater Generalizability. *Journal of Reseach in Personality*, 21, 1987, p. 318-333.
- Cambell, Jennifer D. (1990). Self-Esteem and Clarity of the Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, No. 3, 1990, p. 538-549.
- Campbell, Jennifer D. et Fairey, Patricia J. (1985). Effects of Self-Esteem, Hypothetical Explanations, and Verbalization of Expectancies on Future Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 48, No. 5, 1985, p. 1097-1111.
- Cardinet, Jean (1986). *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles : De Boeck.

- Cayrol, Alain et De Saint Paul, Josiane (1984). *Derrière la magie : la programmation neuro-linguistique*. Paris: InterEditions.
- Christensen, Larry B. (1994). *Experimetal Methodology, Sixth Edition*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Christenson, Larry B. (1997) *Experimental Methodology, Seventh Edition*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Coopersmith, S. (1984). *Manuel : Inventaire d'Estime de Soi de S. Coopersmith, S.E.I.* Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman and Compagny.
- Farrugia, Nadia (1986). *Dessine-moi une réussite: Réussir sa vie personnelle et professionnelle*. Paris: Hommes et Groupes Éditeurs.
- Frank, Ivan C. (1996). *Building Self-Esteem in At-Risk Youth*, Wesport: Praeger.
- James, William (1890). *Habit*, Folcroft: Folcroft Library Editions.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. et Taylor, Barbara. (1993). Impact of Cooperative and Individualistic Learning on High-Ability Students' Achievement, Self-Esteem, and Social Acceptance. *The Journal of Social Psychology*, 133 (6), 1993, p. 839-844.
- Josien, Michel (1991). *Techniques de communication interpersonnelle : analyse transactionnelle, école de Palo Alto- PNL*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Kernis, Michael H., Brockner, Joel et Frankel, Bruce S. (1989). Self-Esteem and Reaction to Failure: The Mediating Role of Overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.57, No.4, 1990, p. 707-717.

- Kruger, Louis J. (1990). *Promoting Success with At-Risk Students: Emerging Perspectives and Practical Approaches*, New York: The Haworth Press.
- Lamarche, Claude (1994). *Gérer l'éternel triangle: Élèves, professeurs, école*. Laval: Éditions Beauchemin Ltée.
- Laveault, Dany et al. (1992). *Les pratiques d'évaluation en éducation*. Montréal: Éditions de l'ADMÉE.
- Lepineux, Reine, Soleilhac, Nicole et Zerah, Andrée (1994). *La programmation neuro-linguistique*. Condé-sur-Noireau: Nathan Pédagogie.
- McEachron-Hirsch, Gail (1993). *Student Self-Esteem: Integrating the Self*. Lancaster : Technomic Publishing Compagny.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, R. (1984). Image de soi et statut scolaire : Influence de déterminants familiaux et scolaires chez des élèves du cours moyen. *Bulletin de Psychologie*, Tome XL, No. 382, 1984, p. 933-942.
- Monbourquette, Jean (n.d.) *L'ABC de la communication familiale*. N.d. : n.d.
- Monbourquette, Jean (n.d.). *Allégories thérapeutiques: histoires pour instruire et guérir*. N.d. : n.d.
- Mruk, Chris (1995). *Self-Esteem: Research, Theory, and Practice*. New York: Springer Publishing Compagny, Inc.
- Muller, Jean-Luc, Gullung, P. et Bocci, V. (1988). Concept de Soi et Performance Scolaire: Une Méta-Analyse. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 17, No. 1, 1988, p. 53-69.

- Prohon, Philippe et Lescarret, Odette (1998). Concordance et discordance perceptives dans l'auto-évaluation scolaire adolescente. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, no 3, 1998, p. 411-429.
- Proulx, Jean (1994). *Enseigner mieux: Stratégies d'enseignement*. Trois-Rivières: Cégep de Trois-Rivières.
- Provost, Marc A., Alain, Michel, Leroux, Yvan et Lussier Yvan (1997). *Guide de présentation d'un rapport de recherche*, 3<sup>e</sup> édition. Trois-Rivières: Les Éditions SMG.
- Robbins, Anthony (1989). *Pouvoir illimité*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Rogers, Carl (1951). *Client-centered therapy*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, Morris (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton: Princeton University Press.
- Rugel, Robert P. (1995). *Dealing with the problem of Low Self-Esteem*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Saint-Onge, Michel (1993). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*. Laval: Éditions Beauchemin ltée.
- Steffenhagen, R.A. (1990). *Self-Esteem Therapy*. New York: Praeger.
- Strack, Stephen, Blaney, Paul H., Ganellen, Ronald J. et Coyne, James C. (1985). Pessimistic Self-Preoccupation, Performance Deficits, and Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 49, no. 4, 1985, p. 1076-1085.



- Swann, William B. Jr., Griffin, John J. Jr., Predmore, Steven C. et Gaines, Bebe (1987). The Cognitive-Affective Crossfire: When Self-Consistency Confronts Self-Enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, no 5, 1987, p. 881-889.
- Tennen, Howard Et Herzberger, Sharon (1987). Depression, Self-Esteem, and the Absence of Self-Protective Attributional Biases. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 52, no 1, 1987, p. 72-80.
- Thompson, Ted (1993). Characteristics of self-worth protection in achievement behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1993, p. 469-488.
- Walz, Garry R., et Bleuer, Jeanne C. (1992). *Student Self-Esteem : A vital Element of School Success*. Ann Arbor: Counseling and Personnel Services, Inc.
- Wilson, Timothy D. et Linville, Patricia W. (1985). Improving the Performance of College Freshmen With Attributional Techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 49, No. 1, 1985, p. 287-293.

## Appendices

## Formulaire de confidentialité et de consentement libre et éclairé

Par la présente, j'accepte de façon libre et éclairée de participer à l'étude portant sur l'impact d'un suivi au Centre d'aide en français du Collège Shawinigan, effectuée par Stéphane Gélinas, étudiant de deuxième année à la maîtrise en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'expérimentation m'engage à remplir un questionnaire portant sur l'estime de soi deux fois pendant la session et de permettre à l'expérimentateur d'avoir accès aux résultats que j'ai obtenus pour les évaluations du cours de Français 101. De plus, je m'engage à révéler en fin de session si j'ai participé ou non à une session d'aide au Centre d'aide en français et si oui, pour combien de rencontres. J'affirme être au courant que ma participation à l'expérimentation restera anonyme tout au long du processus et que personne, même moi, n'aura accès à mes résultats. Je suis au courant qu'aucune rétribution, monétaire ou autre, ne me sera remise suite à ma participation à l'expérimentation. Je peux, à tout moment, ne pas répondre à une question que je trouve embarrassante et je peux me retirer de l'expérimentation à n'importe quel moment, sans pénalité aucune. Je suis avisé que l'expérimentateur gardera les résultats de mes évaluations anonymes et confidentiels pendant tout le processus d'évaluation.

C'est de façon libre et éclairée que je signe, en ce \_\_\_\_\_

Signature \_\_\_\_\_

**INVENTAIRE DE COOPERSMITH**  
**FORME SCOLAIRE**  
**S.E.I.**



NOM : ..... PRENOM : .....

AGE : ..... SEXE : ..... CLASSE : .....

NOM et ADRESSE DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE : .....

.....

.....

DATE de L'EXAMEN : .....

---

**CONSIGNES**

**LISEZ ATTENTIVEMENT LES CONSIGNES AVANT DE REPONDRE**

Dans les pages qui suivent, vous trouverez des phrases qui expriment des sentiments, des opinions ou des réactions. Vous lirez attentivement chacune de ces phrases.

Quand une phrase vous semblera exprimer votre façon habituelle de penser ou de réagir, vous ferez une croix dans la case de la première colonne, intitulée « Me ressemble ».

Quand une phrase n'exprimera pas votre façon habituelle de penser ou de réagir, vous ferez une croix dans la case de la colonne intitulée « Ne me ressemble pas ».

Efforcez-vous de répondre à toutes les phrases, même si certains choix vous paraissent difficiles.

**TOURNEZ LA PAGE ET COMMENCEZ**

	Me ressemble	Ne me ressemble pas
1. En général, je ne me fais pas de souci . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il m'est très difficile de prendre la parole en classe . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il y a, en moi, des tas de choses que je changerais, si je le pouvais . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'arrive à prendre des décisions sans trop de difficulté . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. On s'amuse beaucoup en ma compagnie . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A la maison, je suis facilement contrarié . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je mets longtemps à m'habituer à quelque chose de nouveau . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je suis très apprécié par les garçons et les filles de mon âge . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. En général, mes parents sont attentifs à ce que je ressens . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je cède très facilement aux autres . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mes parents attendent trop de moi . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. C'est très dur d'être moi . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Tout est confus et embrouillé dans ma vie . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. J'ai généralement de l'influence sur les autres . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. J'ai une mauvaise opinion de moi-même . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Il m'arrive souvent d'avoir envie de quitter la maison . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Je me sens souvent mal à l'aise en classe . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je trouve que j'ai un physique moins agréable que la plupart des gens . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Quand j'ai quelque chose à dire, en général, je le dis . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Mes parents me comprennent . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. La plupart des gens sont mieux aimés que moi . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. J'ai souvent l'impression d'être harcelé par mes parents . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. En classe, je me laisse souvent décourager . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Je pense souvent que j'aimerais être quelqu'un d'autre . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Les autres ne me font pas souvent confiance . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Je ne suis jamais inquiet . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Je suis assez sûr de moi . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Je plais facilement . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Mes parents et moi passons de bons moments ensemble . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Je passe beaucoup de temps à rêvasser . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. J'aimerais être plus jeune . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Je fais toujours ce qu'il faut faire . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Je suis fier de mes résultats scolaires . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Me ressemble	Ne me ressemble pas
34. J'attends toujours que quelqu'un me dise ce que je dois faire . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Je regrette souvent ce que je fais . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Je ne suis jamais heureux . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Je fais toujours mon travail du mieux que je peux . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. En général, je suis capable de me débrouiller tout seul . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Je suis assez content de ma vie . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Je préfère avoir des camarades plus jeunes que moi . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. J'aime tous les gens que je connais . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. J'aime être interrogé en classe . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Je me comprends bien moi-même . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Personne ne fait beaucoup attention à moi à la maison . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. On ne me fait jamais de reproches . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. En classe, je ne réussis pas aussi bien que je le voudrais . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Je suis capable de prendre une décision et de m'y tenir . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Cela ne me plaît vraiment pas d'être { un garçon une fille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Je suis mal à l'aise dans mes relations avec les autres personnes . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Je ne suis jamais intimidé . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. J'ai souvent honte de moi . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Les autres viennent souvent m'embêter . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Je dis toujours la vérité . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Mes professeurs me font sentir que mes résultats sont insuffisants . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Je me moque de ce qui peut m'arriver . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Je réussis rarement ce que j'entreprends . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Je perds facilement mes moyens quand on me fait des reproches . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Je sais toujours ce qu'il faut dire aux gens . . . . .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G	So	F	Sc	T	M

So

F

Sc

T

